



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Kapitał kariery ludzi młodych : uwarunkowania i konsekwencje

Author: Elżbieta Turska

Citation style: Turska Elżbieta. (2014). Kapitał kariery ludzi młodych : uwarunkowania i konsekwencje. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Elżbieta Turska

Kapitał kariery ludzi młodych

Uwarunkowania i konsekwencje



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu śląskiego
KATOWICE 2014

Kapitał kariery ludzi młodych

Uwarunkowania i konsekwencje



NR 3148

Elżbieta Turska

Kapitał kariery ludzi młodych

Uwarunkowania i konsekwencje

Redaktor serii: Psychologia
Eugenia Mandal

Recenzent
Augustyn Bańka

Spis treści

Wprowadzenie	9
------------------------	---

Część pierwsza

Kluczowe zagadnienia problematyki kapitału kariery

Rozdział 1

Specyfika zawodowych i karierowych wyborów jednostki	17
Nowe modele karier	24

Rozdział 2

Pojęcie i koncepcja kapitału kariery	35
Kapitał kariery w ujęciu teorii kapitału ludzkiego	39
Kapitał kariery w ujęciu teorii zasobów	43
Rodzaje kapitału kariery	48
Kapitał edukacyjny	48
Kapitał doświadczenia zawodowego	55
Kapitał przedsiębiorczości	58
Kapitał językowy	71

Rozdział 3

Gromadzenie kapitału kariery jako rodzaj celowej aktywności jednostki . . .	75
Strategie konstruowania zawodowej przyszłości i gromadzenia kapitału kariery	79

Rozdział 4

Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w procesie wyboru zawodu i w planowaniu zawodowej kariery	87
Cechy rodziny pochodzenia	87
Uwarunkowania osobowościowe	92
Wartość pracy i wartości zawodowe	99
Indywidualny styl aktywności	109

Rozdział 5

Wchodzenie w dorosłość — przejście z edukacji na rynek pracy. Szanse i zagrożenia	117
---	-----

Część druga

Kapitał kariery ludzi młodych. Badania własne

Rozdział 1

Założenia i cel badań, pytania badawcze	125
Narzędzia badawcze i sposoby pomiaru zmiennych	135
Procedura badawcza i osoby badane	142

Rozdział 2

Kapitał edukacyjny. Uwarunkowania i konsekwencje	145
Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w gromadzeniu edukacyjnego kapitału kariery	147
Kapitał edukacyjny a oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe	155
Specyfika gromadzenia kapitału edukacyjnego. Podsumowanie	159

Rozdział 3

Kapitał doświadczenia zawodowego. Uwarunkowania i konsekwencje	163
Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w gromadzeniu kapitału doświadczenia zawodowego	165
Kapitał doświadczenia zawodowego a oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe	171
Specyfika gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego. Podsumowanie	175

Rozdział 4

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej. Uwarunkowania i konsekwencje	179
Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w gromadzeniu kapitału przedsiębiorczości studenckiej	181
Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe	186
Specyfika gromadzenia kapitału przedsiębiorczości studenckiej. Podsumowanie	190

Rozdział 5

Gromadzenie kapitału językowego. Uwarunkowania i konsekwencje	195
Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w gromadzeniu kapitału językowego	197

Kapitał językowy a oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe	202
Specyfika gromadzenia kapitału językowego. Podsumowanie	206
Rozdział 6	
Gromadzenie kapitału kariery przez ludzi młodych — uwarunkowania i konsekwencje. Podsumowanie badań	209
Rozdział 7	
Predyktory inwestowania w kapitał kariery oraz predyktory dalszych zamierzeń zawodowych. Model analizy ścieżek	217
Zakończenie	229
Aneks	237
Bibliografia	249
Indeks osobowy	269
Summary	275
Резюме	277

Wprowadzenie

Działalność praktyczna ludzi jest faktem podstawowym dla badań psychologicznych.

T. TOMASZEWSKI, 1963, s. 113.

Jesteśmy dziś świadkami ogromnych zmian w obszarze aktywności zawodowej człowieka. Zmieniła się współczesna praca, jej treść, warunki, wymagania, zmieniają się zawody, organizacje stawiają coraz wyższe wymagania dotyczące kompetencji jej obecnych i potencjalnych pracowników. Przemiany te mają szczególne znaczenie dla ludzi młodych, kończących etap instytucjonalnego uczenia się i zamierzających podjąć pracę, która pozwoli im na osiągnięcie samodzielności finansowej oraz na realizowanie nowych ról społecznych, rodzinnych i zawodowych charakterystycznych dla okresu dorosłości. Przejście do pierwszej stałej pracy pozostaje obecnie najbardziej znaczącym i jednocześnie coraz trudniejszym zadaniem rozwojowym w okresie wczesnej młodości. Zdaniem Augustyna BAŃKI (2007), od jego pomyślnego przebiegu zależy wszystko to, co jednostka będzie czynić ze swoim życiem zawodowym w dalszej całokształtowej karierze — czy będzie zdolna do satysfakcjonującego realizowania zawodowej kariery, otwarta na nowe doświadczenia życiowe, czy będzie zorientowana na przedsiębiorczość.

Obecne przejście z systemu edukacji na rynek pracy jest dla wielu młodych ludzi sytuacją coraz mniej przejrzystą, coraz trudniejszą do zaplanowania, w konsekwencji — coraz bardziej frustrującą. W „starym” świecie dość prosto było odpowiedzieć na pytanie, jak skutecznie przygotować się do tego przejścia, jak budować swoją zawodową przyszłość — trzeba poznać siebie, poznać wymagania zawodu i „dopasować” siebie do zawodu. W globalnym świecie jest to paradygmat nadal ważny, jednak zdecydowanie niewystarczający. Przyrównując obecny świat do świata wcześniejszego, „klasycznie zdeterminowanego”, Wiesław SZTUMSKI (2006) pisze, że w „klasycznie zdeterminowanym” świecie można było realnie i z dużą szansą powodzenia planować swoje życie, ponieważ w takim świecie sprawdzało się myślenie historyczne polegające na wnioskowaniu o tym, co będzie, na podstawie tego, co było. Stały zawód stanowił jedną z wartości, które gwarantowały stabilność życiową. Obecnie

- 10 oczekiwanie trwałości i pewności jest, według SZTUMSKIEGO (2006), zadaniem równie bezskutecznym, co bezsensownym.

Aby zwiększyć swoje zawodowe szanse i zmniejszyć niepewność przyszłości, ważne jest dziś wcześniejsze przygotowanie się do przyszłej kariery — oznacza to jednak nie tylko posiadanie określonych planów czy projektów, ale także (z)gromadzenie odpowiedniego kapitału kariery, który pozwoli te plany i projekty zrealizować. Nie można dziś wyobrazić sobie skutecznego wejścia do organizacji bez etapu przygotowawczego. Jego waga zdecydowanie wzrasta i ta ewolucja jest swoistym znakiem obecnych czasów (Miś, 2007).

Plany zawodowe towarzyszą jednostce od momentu jej przyjścia na świat — początkowo budują je rodzice, którzy mają własny projekt zawierający wyobrażenia na temat tego, kim będzie w przyszłości ich dziecko. Jednocześnie otoczenie bardzo wcześnie zachęca do autonomii w tym obszarze, wielokrotnie zadając pytanie: *Kim będziesz gdy dorośniesz?*. W efekcie poszukiwania na nie odpowiedzi człowiek przez długi czas, nazwany w psychologii rozwojem zawodowym, snuje własne plany, obmyśla projekty, które zamierza realizować w przyszłym życiu zawodowym. Można je nazwać pewnym rodzajem *przedzawodowego cv*. Stanowią one podstawowy warunek umożliwiający przekładanie ważnych dla jednostki celów na konkretne sposoby ich realizacji.

Posiadanie zawodowych planów i projektów jest istotne na każdym etapie zawodowego rozwoju, jednak ich znaczenie w pewnych sytuacjach wyraźnie wzrasta — przechodzenie na rynek pracy po zakończeniu określonego etapu edukacji to jedna z takich szczególnie ważnych sytuacji w życiu jednostki.

Badania planów, zamierzeń, projektów edukacyjno-zawodowych podejmowało i nadal podejmuje wielu badaczy młodzieży zarówno w Polsce (por. BANACH, 1979; TOMASZEWSKA, 1980; LIBERSKA, 1987, 2004; CZERWIŃSKA-JASIEWICZ, 1991; SMOLEŃSKA, 1988; SIKORSKI, 2000; KLIMEK, 2001; PIORUNEK, 2004), jak również za granicą (por. NOETH, JEPSEN, 1981; JOHNSON, 2001; ECCLES, WIGFIELD, 2002; MELLO, 2008). Większość z nich skupia się na młodych ludziach w okresie adolescencji, zdecydowanie mniej jest badań poświęconych okresowi wczesnej młodości. Niniejsza monografia i zaprezentowane w niej badania empiryczne odnoszą się do tego okresu rozwojowego, nazywanego coraz częściej okresem wschodzącej dorosłości (ARNETT, 1997, 2000). Główny cel poszukiwań badawczych to próba odpowiedzi na pytania: jak dziś młodzi ludzie przygotowują się do rynku pracy? Jakie plany zamierzają na nim zrealizować? Z jakimi zasobami kończą etap edukacji w szkole wyższej?

Jedną z zasadniczych przyczyn wzrostu zainteresowania problemami młodych ludzi, którzy kończą edukację i są gotowi do podjęcia pracy, jest ich coraz trudniejsza sytuacja na rynku pracy. Twórcy ostatniego raportu przygotowanego na podstawie badań, przeprowadzonych w grudniu 2011 roku przez Eurofound, podkreślają, że dziś młodzi ludzie w Europie ponoszą największe koszty recesji. W pierwszym kwartale 2011 roku wskaźnik zatrudnienia młodzieży w Europie

spadł do 32,9%, co stanowi najniższą wartość w historii Unii Europejskiej. Dane Międzynarodowej Organizacji Pracy wskazują, że w ubiegłym roku w Polsce było 23,7% bezrobotnych w wieku 15—24 lat. To 1 250 tys. młodych ludzi pozostających bez pracy (PAWŁOWSKA-SALIŃSKA, 2012).

W niniejszej rozprawie, poświęconej przygotowaniu się młodych ludzi, studentów kończących edukację w szkole wyższej, do przyszłej kariery zawodowej, oparto się głównie na teorii czynności Tadeusza TOMASZEWSKIEGO (1968, 1976a, 1976b), teorii zachowań celowych Zbigniewa ZALESKIEGO (1991) oraz na teorii kapitału kariery Augustyna BAŃKI (2006a, 2006b, 2007). Koncepcja funkcjonowania człowieka w ujęciu teorii czynności nie jest nowa, jednak pozostaje nadal niezwykle inspirująca dla rozumienia tego funkcjonowania w odniesieniu do konkretnych sytuacji życiowych. Zgodnie z założeniami teorii czynności uznano, że proces gromadzenia kapitału kariery stanowi rodzaj celowego działania jednostki skierowanego na określony stan rzeczy, którego oczekuje ona w przyszłości. W odniesieniu do aktywności zawodowej jest to oczekiwanie związane ze skutecznym wejściem i z satysfakcjonującym funkcjonowaniem na rynku pracy. Rodzaj działania, który człowiek sam planuje i uświadamia sobie jednocześnie jego instrumentalną wartość, ZALESKI (1991) nazywa działaniem intencjonalnym. Specyfikę gromadzenia kapitału kariery jako rodzaju działania intencjonalnego stanowi m.in. to, że człowiek jest jego podmiotem i twórcą, że zmierza do pewnego stanu końcowego z własnego wyboru.

Podjęta w niniejszej monografii problematyka kariery ma charakter interdyscyplinarny — stanowi obszar zainteresowania wielu nauk, w tym m.in. socjologii, pedagogiki pracy, ekonomii czy filozofii. Wybrane nurty i koncepcje obecne w ramach tych nauk przedstawiono w jej teoretycznej części, niemniej jednak praca ta, uwzględniająca różnorodność i wielość podejść, napisana została z punktu widzenia szeroko rozumianej psychologii pracy. Zachowanie się człowieka w kontekście jego aktywności zawodowej stanowi przedmiot psychologii pracy zarówno w tradycyjnym, jak i we współczesnym ujęciu: „Psychologia pracy jako jedna z dyscyplin psychologii stawia sobie za cel badanie i rozwiązywanie zagadnień praktycznych, związanych z pracą i działalnością zawodową człowieka” (BAŃKA, 2000, s. 283). Subdyscypliny, w obrębie których poszukiwano odpowiedzi na postawione w pracy pytania badawcze, to rozwój zawodowy, orientacja i poradnictwo zawodowe (karierowe), wybór zawodu i planowanie kariery. Uwzględniono także podejście socjologiczne, którego wkład w rozumienie i wyjaśnianie wyborów zawodowych oparty jest głównie na roli, jaką odgrywają w tym procesie określone zmienne społeczno-demograficzne — w tym m.in. status rodziny pochodzenia oraz poziom wykształcenia rodziców.

Podjęte badania empiryczne mają dwa zasadnicze cele: pierwszy to ustalenie, jakie czynniki wewnętrzne (osobowe) i zewnętrzne (kontekstowe) są istotnie związane ze zgromadzonym przez badanych młodych ludzi kapitałem kariery (kapitałem edukacyjnym, kapitałem doświadczenia zawodowego, kapi-

- 12 tałem przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitałem językowym), drugi cel to próba określenia regulacyjnej roli zgromadzonych kapitałów kariery wobec dalszych zawodowych zamierzeń badanych młodych ludzi. Uwzględnione czynniki osobowe to cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki, wartości zawodowe, styl aktywności w koncepcji Grażyny WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992) oraz zmienne społeczno-demograficzne (płeć, wiek i stan cywilny). Czynniki zewnętrzne to wykształcenie rodziców, sytuacja materialna oraz finansowa zależność badanych od innych osób.

Badania przeprowadzono na grupie studentów kończących edukację w szkole wyższej. Czas, w którym realizowano badania, jest jednym z przełomowych momentów kariery, ponieważ kończy długotrwały okres gromadzenia zasobów umożliwiających jednostce podjęcie aktywności zawodowej. Niezależnie od kontynuowania różnorodnych form uczenia się po wejściu na rynek pracy, można założyć, że zgromadzony w okresie aktywności przedzawodowej kapitał kariery zostaje domknięty i „przeznaczony” do zainwestowania go w zatrudnienie. Zgodnie z tym założeniem badaniami objęto studentów ostatniego roku studiów, przeprowadzono je w maju i czerwcu (2010 oraz 2011 roku), do analizy zostały wykorzystane dane uzyskane wyłącznie od osób, które deklarowały, że po otrzymaniu dyplomu zamierzają wejść na rynek pracy i w ciągu najbliższego roku nie podejmować dalszej edukacji.

Prezentowana praca składa się z dwóch zasadniczych części: pierwsza to część teoretyczna, druga jest częścią metodologiczno-empiryczną.

Część teoretyczna przedstawia wybrane problemy związane z problematyką kariery zawodowej, które tworzą określone ramy teoretyczne służące konstrukcji własnego modelu badawczego. Obejmuje ona pięć rozdziałów. Pierwszy rozdział to próba pokazania uwarunkowań, głównie globalizacyjnych, które sprawiły, że w obecnej rzeczywistości konieczne stało się przechodzenie od procesu podejmowania decyzji wyboru zawodu do procesu planowania rozwoju kariery, a także rozpoczęcia gromadzenia jej kapitału w znacznym stopniu jeszcze przed wejściem na rynek pracy. Zwrócono uwagę na charakterystyczne cechy współczesnych karier i zaprezentowano ich wybrane modele, przy czym szczególną uwagę poświęcono modelowi kariery Jona BRISCOE'A i Douglasa HALLA (2006). W rozdziale drugim omówiono koncepcję kapitału kariery (BAŃKA, 2006a, 2006b), którą następnie przedstawiono w ujęciu globalnej teorii ludzkiego kapitału oraz w ujęciu teorii zasobów. Kolejno zaprezentowano wybrane rodzaje kapitałów kariery, sam proces gromadzenia kapitału kariery przedstawiono w kontekście ogólnej teorii ludzkiego działania TOMASZEWSKIEGO (1963, 1968) oraz teorii zachowania celowego ZALESKIEGO (1991). Zastosowanie teorii kapitału kariery we własnych badaniach wynika z kierunku obecnych przemian w zakresie przygotowania się do wejścia na rynek pracy. Globalna rzeczywistość stawia przed młodymi ludźmi nowe wyzwania — dziś nie wystarczy dokonać odpowiedniego wyboru zawodu, nie wystarczy zaplanować swojej kariery,

należy jeszcze przed wejściem na rynek pracy, czyli już w okresie edukacji, zgromadzić jej odpowiedni kapitał, a nie rozpoczynać tego procesu dopiero po wejściu do organizacji i podjęciu roli pracownika.

Głównym przedmiotem zainteresowania w niniejszej monografii są sposoby przygotowania się młodych ludzi do wejścia na rynek pracy, dlatego kolejny rozdział poświęcono roli strategii zarówno w szeroko rozumianej aktywności celowej jednostki, jak i w procesie podejmowania decyzji zawodowych. Następnie omówiono czynniki związane z wyborami zawodowymi, które zostały uwzględnione we własnym modelu badawczym — wskazano na rolę środowiska rodzinnego w kształtowaniu specyfiki rozwoju zawodowego jednostki, przedstawiono osobowościowe uwarunkowania dokonywanych wyborów zawodowych, omówiono wartości zawodowe i ich znaczenie w budowaniu modelu własnej kariery oraz style aktywności w koncepcji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992). Koncepcja ta pozwala przewidywać pewne własności zachowania na podstawie sposobu tworzenia celów i związanych z nimi strategii działania. Teoretyczną część pracy kończy charakterystyka okresu rozwojowego tradycyjnie nazywanego wczesną dorosłością, a obecnie — „wyłaniającą się dorosłością” (ARNETT, 1997, 2000).

Druga część pracy zawiera prezentację wyników przeprowadzonych badań własnych. Przedstawiono w niej założenia oraz cel badań, schemat modelu badawczego, pytania badawcze, zasady doboru próby oraz opisano zastosowane narzędzia pomiaru. Cele badawcze zrealizowano, korzystając z dwóch rodzajów analiz statystycznych, które zaprezentowano w kolejnych rozdziałach części empirycznej. Pierwszy rodzaj analizy to porównania pomiędzy dwoma grupami badanych, wyróżnionymi ze względu na wielkość zgromadzonego przez nich kapitału kariery. W drugiej części analizy ten sam model badawczy testowano za pomocą modelu analizy ścieżek, co pozwoliło na przedstawienie całościowej struktury badanych związków.

Podjęcie problematyki kariery zawodowej oraz realizowanie w tym obszarze badań empirycznych ma znaczenie przede wszystkim dla praktyki, dla określonych grup odbiorców, których ten problem dotyczy w szczególności — dla osób młodych, pozostających na etapie budowania swojej kariery, dla osób, które podejmują decyzję o zmianie dotychczasowej kariery, dla doradców — profesjonalistów pomagających im w tym procesie, dla pracodawców, a także dla rynku pracy oraz dla gospodarki kraju. Problemom przygotowania młodych ludzi do skutecznego i satysfakcjonującego wejścia na rynek pracy poświęcają dziś bardzo dużo uwagi w dyskursie społecznym zarówno przedstawiciele praktyki — pracodawcy, rekrutatorzy, doradcy zawodowi, doradcy personalni, politycy, jak i liczne gremia naukowców. Także oni próbują odpowiedzieć na pytanie o sposoby i strategię planowania oraz konstruowania ścieżki zawodowej w okresie przedzawodowym zwiększające prawdopodobieństwo znalezienia zatrudnienia po zakończeniu edukacji. Badanie kapitału

- 14 kariery zgromadzonego przez młodych ludzi kończących edukację w szkole wyższej, przedstawione w niniejszej pracy, pozwoli być może lepiej zrozumieć obecny model edukacyjno-zawodowej aktywności jednostki i jego regulacyjną rolę w budowaniu dalszej kariery.

Część pierwsza

Kluczowe zagadnienia problematyki kapitału kariery

Rozdział 1

Specyfika zawodowych i karierowych wyborów jednostki

Frank Parsons, uznany za ojca poradnictwa zawodowego w Stanach Zjednoczonych, pisał w 1909 roku: „nie ma nic ważniejszego od wyboru drogi zawodowej, chyba że wybór męża lub żony” (PARSONS, 1909, s. 4). Mimo ogromnych przemian obecnej rzeczywistości nie sposób zaprzeczyć, że decyzja dotycząca przyszłości zawodowej pozostaje jedną z najważniejszych decyzji życiowych człowieka, a wykonywana praca i zawód dla wielu osób są ważnymi, jeżeli nie najważniejszymi obszarami ich życiowej aktywności. Jednocześnie nowa rzeczywistość wymaga ponownego zdefiniowania istoty zawodowych wyborów, odmiennego podejścia do planowania zawodowej przyszłości uwzględniającego zarówno tradycyjny kontekst indywidualny, jednostkowy, jak i kontekst zmian związanych z przemianami pracy w dobie globalizacji.

W tradycyjnym poradnictwie decyzja związana z wyborem zawodu postrzegana była jako jednorazowy akt zależny od umiejętności dopasowania i skonfrontowania własnej osoby (własnych skłonności, zainteresowań, życzeń, obranych celów, możliwości, ograniczeń) z wymaganiami zawodu — w tym także, jak pisał PARSONS (1909), z przesłankami i warunkami powodzenia w danym zawodzie oraz ze stwarzanymi przez niego widokami na przyszłość.

Prawidłowy wybór zawodu i satysfakcja z jego wykonywania były konsekwencją stopnia zbieżności cech osoby i właściwości zawodu (środowiska pracy): im lepsze dopasowanie *człowiek — zawód* czy *człowiek — praca*, tym większe prawdopodobieństwo odniesienia zawodowego sukcesu. Ta pierwsza koncepcja wyboru zawodu nazwana została teorią cech i czynnika. Zakładała ona, że zarówno predyspozycje jednostki, jak i właściwości oraz wymagania zawodu mają charakter stały, niezmienny, decyzja zawodowa, zwykle podejmowana raz w życiu, była zarazem decyzją *na całe życie*.

Odmienne podejście do procesu wyboru zawodu prezentują teorie rozwojowe. Zdaniem Donalda SUPERA (1957, 1976), jednego z najbardziej znanych przedstawicieli tego nurtu, kształtowanie się decyzji zawodowej człowieka zajmuje długi okres w jego życiu, nazwany rozwojem zawodowym. Rozwój zawodowy to ciągły, dynamiczny proces, który może być przedstawiony w postaci

- 18 charakterystycznych stadiów — wzrostu, eksploracji, stabilizacji, zachowania *status quo* i stadium schyłkowego. Celem tego rozwoju jest wybór zawodu, przy czym kryteria tego wyboru są takie same dla wszystkich podejmujących decyzję zawodową, co powoduje, że w tym wypadku można mówić o pewnej wzorcowości i przewidywalności. Specyfika rozwoju zawodowego przejawia się w określonym kompromisie między czynnikami indywidualnymi (potrzebami, inteligencją, zdolnościami, zainteresowaniami, cechami osobowymi i wartościami) oraz czynnikami społecznymi, kulturowymi i ekonomicznymi. Ważną rolę odgrywa w nim identyfikacja z rodzicami (opiekunami), ich status, a także pozycja społeczna. Każda jednostka kształtuje własny, niepowtarzalny wzorzec zawodowej kariery. Podobnie jak w teorii cech i czynnika, SUPER (1984) twierdził, że zadowolenie z wykonywanej pracy i zadowolenie z życia zależą w istotnym stopniu od zakresu, w jakim jednostka znajduje właściwy rynek dla swoich zdolności, zainteresowań, cech osobowości oraz wartości.

Pierwsze teorie wyboru zawodu wprowadziły do psychologii doradztwa zawodowego model pracy oparty na założeniu, że wybór zawodu jest istotnie zależny od dwóch grup uwarunkowań — od czynników wewnętrznych (takich jak zdolności, zainteresowania, wartości, cechy osobowości) oraz od czynników zewnętrznych (od struktury rynku, właściwości rodziny, cech środowiska szkolnego czy środowiska rówieśniczego). Jeśli dokona się prawidłowego zestawienia pary *jednostka — zawód* w zakresie podobieństwa pomiędzy profilem uzdolnień jednostki i profilem wymagań zawodowych, to podmiot z powodzeniem radzi sobie w zawodzie, jest z niego zadowolony i nie odczuwa potrzeby jego zmiany (GUICHARD, HUTEAU, 2005). Na osiągnięcie takiego efektu istotnie wpływają szeroko rozumiane warunki społeczno-ekonomiczne. Stabilne warunki pozwalają na postrzeganie decyzji zawodowej jako elementu inicjującego pewien niezmienny w czasie ciąg wydarzeń: decyzja o wyborze zawodu — zdobywanie wykształcenia — wejście na rynek — wykonywanie określonego zawodu i pozostawanie w nim zwykle aż do przejścia na emeryturę. Taki model funkcjonowania zawodowego gwarantuje jednostce poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Obecnie jednak model ten w zasadzie przeszedł do przeszłości, procesy globalizacyjne spowodowały, że istotnej zmianie uległy zarówno warunki ekonomiczne i technologiczne, jak i samo pojęcie pracy, zawodu oraz kariery (por. RIFKIN, 1995; CHEN, FORD, FARRIS, 1999; BAŃKA, 2006a; BAUMAN, 2006, 2007; TURSKA, 2006; STRYKOWSKA, 2012).

Jak zmieniała się otaczająca nas rzeczywistość, zmieniając jednocześnie wszystkie obszary naszego życia? Zygmunt BAUMAN (2006), opisując ją, posługuje się określeniem „płynna”, co oznacza, że „wszystko jest w niej chwilowe, w niczym nie można pokładać ufności, że pozostanie, jakim jest, na długo. Dryfujące zaufanie człowieka szuka jakiejś osłoniętej od fal przystani i nie może znaleźć. Albo zdąża do portu, który tymczasem przerobili na przystań dla jachtów czy »park tematyczny«. Albo zmienili się przepisy o wpuszczaniu i wypusz-

czaniu. Trudno jest dzisiaj być pielgrzymem, choć wielu próbuje. Drogi zmieniają kierunek, świątynie warte pielgrzymki przenoszą na inne miejsca albo ogłaszają, że uznanie ich za cel pielgrzymki było pomyłką” (FABJAŃSKI, 2006).

Wiesław SZTUMSKI (2006) nazywa współczesny świat „turboświatem” i wyróżnia następujące charakteryzujące go właściwości — jest to wszechobecna zasada przyspieszania, ściganie się z uciekającym czasem, narastająca szybkość zmienności, niepewność oraz nieprzewidywalność.

Anthony GIDDENS (2002) podkreśla, że obecnie zachodzące zmiany nie stanowią odrębnych, pojedynczych aktów, lecz są powiązanymi z sobą etapami, które ze względu na trwanie w czasie mają procesualny charakter, co powoduje, że współczesny człowiek zmuszony jest mierzyć się z nimi wielokrotnie. Należą do nich także trudne sytuacje, w których zostaje przerwana ciągłość jego zawodowej biografii. Zachodzące przemiany cywilizacyjne i kulturowe redefiniują pojęcie wyboru zawodu, który w świecie późnej nowoczesności nie jest już jednorazowym aktem, lecz staje się złożonym procesem, coraz częściej ustępującym miejsca pojęciu kariery, rozumianej jako zawodowa i życiowa droga jednostki (*lifelong, lifespan*).

Aktywność zawodowa i związane z nią wybory zawodowe, oparte na modelu kariery, wymagają odmiennych założeń teoretycznych. W procesie rozwoju kariery ważna pozostaje idea dopasowania, jednak nie chodzi już o wąskie dopasowanie stałych, niezmiennych cech i predyspozycji jednostki do jednego, wykonywanego całe życie zawodu. Obecnie zawody, rynek pracy, środowisko nieustannie się zmieniają — dlatego dziś dopasowany jest ten, kto potrafi być elastyczny, otwarty, mobilny.

W sposobach definiowania kariery zawodowej różni autorzy biorą pod uwagę rozmaite kryteria¹, jednak jest ona coraz częściej postrzegana w kontekście kariery życiowej. W takim ujęciu podstawą kariery staje się obejmujący praktycznie całe życie jednostki proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości oraz wiedzy, odnoszących się do pracy, w tym okres instytucjonalnego uczenia się i zadań realizowanych w wolnych chwilach wypoczynku.

Takie podejście prezentuje m.in. SUPER (1976), dla którego kariera zawodowa to „pole zdarzeń składających się na życie; sekwencja kolejnych prac zawodowych i innych ról życiowych, których połączenie wyraża poziom zaangażowania danej osoby w pracę w jej ogólnym wzorcu samorozwoju; seria stanowisk, na których otrzymuje wynagrodzenie lub nie, zajmowanych przez daną osobę od okresu młodości do okresu emerytalnego, w której zawód jest tylko jednym z wielu połączeń ról związanych z pracą, takich jak rola ucznia, pracownika czy emeryta, z rolami pozazawodowymi, takimi jak role w rodzinie czy społeczeństwie” (SUPER, 1976, s. 4).

¹ Syntetyczny przegląd definicji i ujęć kariery prezentuje Alicja Młś (2007, s. 19–25).

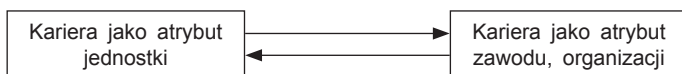
Inne definicje kariery podkreślają, że jest ona „unikalna dla każdej jednostki, zbudowana z tego, co zostało przez nią wybrane, oraz z tego, czego nie wybrała. Jest dynamiczna i zmienna w toku życia. Zawiera w sobie nie tylko wykonywany zawód, ale też decyzje sprzed okresu podjęcia pracy oraz wszystkie te, które jednostka podejmie po okresie aktywności zawodowej, a także związki z innymi rolami odgrywanymi przez jednostkę w rodzinie, w społeczności, w czasie wolnym od pracy” (HERR, CRAMER, 1996; cyt. za: MIŚ, 2007, s. 22).

Rozwój kariery zawodowej jest procesem wybierania, podejmowania, przystosowania i awansowania w danym zawodzie. Jest procesem obejmującym całe życie jednostki, wpływającym na inne role życiowe i podlegającym ich wpływom (BROWN, BROOKS, 1991).

Kariera jest zarówno pojęciem fenomenologicznym, jak i behawioralnym. Stanowi swoiste połączenie tego, co dana osoba robi, z tym, jak siebie postrzega. Składa się z powiązanych w czasie odczuć na temat własnego Ja przełożonych na działania oraz ich wyniki. Określa sposób, w jaki osoba rozumie samą siebie w kontekście jej przyszłych planów, dotychczasowych osiągnięć i niepowodzeń, aktualnych cech i kompetencji (RAYNOR, ENTIN, 1982).

Augustyn BAŃKA (2006b) podkreśla, że są dwa sposoby patrzenia na karierę. W podejściu pierwszym kariera stanowi strukturalną własność zawodu lub organizacji i może oznaczać zarówno sekwencję pozycji zajmowanych przez typowego („idealnego”) reprezentanta danego zawodu, jak i „ścieżkę mobilności” w ramach określonej organizacji. Drugie podejście ujmuje karierę jako „własność jednostki” — stanowi ona wówczas i sekwencję pozycji związanych z zatrudnieniem, i sekwencję ról, aktywności oraz doświadczeń, jakie zdobywa jednostka w trakcie całego życia. Podobne stanowisko prezentuje SUPER (1976), zakładając, że kariery są „osobocentryczne”, można o nich mówić tylko wtedy, gdy sama jednostka dąży do ich rozwoju.

Warto zwrócić uwagę na zachodzącą zależność między karierą jednostki i karierą stanowiącą własność organizacji — z jednej strony plany i projekty zawodowe jednostki odnoszone są do postrzeganych przez nią możliwości zrealizowania ich w danym zawodzie, w określonym typie organizacji czy też na określonym rynku, z drugiej — rynek, przemiany współczesnych organizacji istotnie wpływają i korygują indywidualne projekty jednostki oraz podejmowaną przez nią w tym zakresie aktywność. Nadal więc, tak jak w tradycyjnym procesie podejmowania decyzji zawodowych, planowanie własnej kariery wymaga uwzględnienia dwóch grup czynników: dotyczących siebie (znajomości własnych preferencji, zainteresowań, celów, zarówno krótko-, jak i długoterminowych, świadomości własnych wartości zawodowych i życiowych, znajomości swoich mocnych i słabych stron itp.) oraz dotyczących rynku i pracy (wiedzy na temat wymagań zmieniających się zawodów, organizacji, oczekiwań pracodawców, właściwości i cech danej pracy, wiedzy dotyczącej możliwości kształcenia i zatrudnienia itp.).



Ponieważ plany i projekty kariery zawodowej odnoszone są do indywidualnych możliwości, predyspozycji, zainteresowań, do własnego Ja, to każda kariera ma charakter niepowtarzalny, wyjątkowy, uzależniony od autonomicznych wyborów, jakich dokonuje dana jednostka. Natomiast podejście do kariery jako atrybutu organizacji czy zawodu daje możliwość budowania określonych, adekwatnych do oczekiwań rynku pewnych „uniwersalnych”, chociaż w obecnej rzeczywistości dość zmiennych, modeli aktywności zawodowej i ścieżek karier, które determinują indywidualne wybory jednostki.

Kariera jako zjawisko podmiotowe ma elementy obiektywne i subiektywne. Obiektywne elementy to m.in.: pozycje, specyficzne kompetencje, obowiązki, role, rodzaje aktywności czy podejmowane decyzje zawodowe. Subiektywne elementy — to z kolei interpretacje zdarzeń związanych z pracą odnoszące się m.in. do aspiracji jednostki, jej oczekiwań i wartości, do struktury jej potrzeb, do indywidualnego sposobu percepcji i stylu reagowania na doświadczenia zawodowe. Alicja Miś (2007) podkreśla związek obu elementów i wynikające z niego konsekwencje dla badaczy kariery. Ponieważ przebieg kariery jest wypadkową tego, co poddaje się obiektywnej obserwacji (stanowisko, zmiana pracy itp.), oraz tego, co jest nieobserwowalne, subiektywne, a dotyczy stanów emocjonalnych jednostki, jej wartości oraz celów — oznacza to, że analiza tylko jednego z wyróżnionych wymiarów kariery nie daje jej pełnego obrazu.

Planowanie kariery w dobie globalizacji jest procesem długofalowym i nie wiąże się z podejmowaniem decyzji wobec jednego, określonego od początku edukacji, zawodu, lecz z wieloma różnymi działaniami, które mają na celu stale wzbogacanie ścieżki zawodowej oraz życiowej człowieka. Według Wernera LANTHALERA i Johanny ZUGMANN (2000), współczesna kariera to *patchwork* złożony z różnorodnych części własnego życia i rozwoju, gdzie człowiek jest swoim własnym przedsiębiorcą, zmienia styl, życie prywatne i działalność zawodową, tworzy projekt za projektem, a od czasu do czasu kreuje się na nowo. Jednym z nowych pojęć stała się „kariera bez granic” (ARTHUR, 1994; BRISCOE, HALL, 2006). Wiąże się ona z postrzeganiem ścieżki zawodowej „bez wyraźnego podziału na zawody i prace, obszary rodzinne i państwowe, sektory produkcyjne i usługowe, aktywności specjalistyczne i niespecjalistyczne” (BAŃKA, 2006b, s. 34). Wymaga to od jednostki stałego przekraczania granic zawodu i środowiska, coraz większej uniwersalności w podejmowaniu ról zawodowych, umiejętności przechodzenia od jednej możliwości do drugiej, od jednej pracy do drugiej, od jednego projektu do kolejnego. W takim modelu kariery zdecydowanie mniejsze znaczenie mają specjalistyczne kwalifikacje zawodowe, natomiast zwiększa się rola kompetencji osobistych i szeroko rozumianych umiejętności społecznych (BAŃKA, 2006b). Zmiana ta stanowi także konsekwencję oczekiwa-

22 nia od jednostki gotowości dopasowywania zdobytej wiedzy, zdolności i postaw do szerokiego kontekstu zadań, do tzw. obszarów pracy (*work parcels*), a nie tylko zaangażowania w wąskie, specjalistyczne zadania czy w określony rodzaj pracy (BAŃKA, 2005a, 2007).

Szeroki kontekst zadań łączy się z potrzebą większej samodzielności w ich podejmowaniu i realizacji, istotnie zwiększa rolę i znaczenie wiedzy oraz zdolności do ustawicznego uczenia się. Orientacja na uczenie się to kompetencja ważna zarówno na etapie planowania, jak i na etapie realizowania kariery zawodowej, wyraża się ona w przekonaniu o konieczności ciągłego zdobywania nowych umiejętności, poszerzania oraz uaktualniania nabytej wiedzy, a także w motywacji do systematycznego podnoszenia własnych kwalifikacji (WACHOWIAK, 2002).

Nowym pojęciem, które łączy się ze zmianami w obszarze aktywności zawodowej jednostki, jest tzw. eksternalizacja — proces przesuwania odpowiedzialności za własny rozwój zawodowy z pracodawcy (z organizacji) na pracownika. Procesy eksternalizacji, szczególnie ważne dla osób aktywnych zawodowo, przystosowują ludzi do separacji od wewnętrznego rynku (od organizacji, od zakładu pracy), opierają się na założeniu nieprzywiązywania się do jednego miejsca pracy i do jednego pracodawcy. Stymulują mobilność pracownika nie tylko na krajowym, lecz także na międzynarodowym rynku pracy. Eksternalizacja stanowi istotny warunek i podstawę „zatrudnialności” jednostki, pojęcia rozumianego za BAŃKĄ (2006b) jako jej zdolność do znalezienia się w stanie zatrudnienia, podtrzymania go lub stworzenia perspektywy nowego zatrudnienia w razie potrzeby. Zatrudnialność jako kompetencja to suma tożsamości jednostki i subiektywnego dopasowania własnych preferencji do wymogów i realiów rynku pracy. Konsekwencją takiego stanu jest przechodzenie od karier realizowanych w strukturach biurokratycznych ku karierom opartym na indywidualnych projektach i ścieżkach rozwoju, gdzie granice organizacyjne ulegają znacznemu rozmyciu. Powoduje to, iż w obecnej rzeczywistości rynkowej ważne znaczenie mają zarówno umiejętności związane ze zdolnością wykonywania określonego zawodu, jak i pewne uniwersalne umiejętności zwiększające prawdopodobieństwo znalezienia i utrzymania zatrudnienia (BAŃKA, 2006b).

Peter KNIGHT i Mantz YORKE (2004) pojęcie oraz rozumienie zatrudnialności odnoszą do trzech aspektów zawodowego funkcjonowania jednostki. Po pierwsze, zatrudnialność to uzyskanie zatrudnienia bezpośrednio po ukończeniu danego poziomu edukacji, co w praktyce oznacza brak konieczności natychmiastowego uzupełniania posiadanego wykształcenia, np. dodatkowymi kursami, po drugie — zatrudnialność przejawia się w trwałości zatrudnienia, oraz po trzecie — w długoterminowym rozwoju kariery w kontekście zdobycia nie tylko pierwszej pracy, lecz także utrzymania stanu zatrudnienia przez cały okres swojej kariery.

Warto podkreślić, że osiągnięcie tak rozumianej zatrudnialności wymaga od jednostki wcześniejszego planowania i uczenia się kierowania własną karierą, odpowiedniego poziomu zaangażowania i aktywności nie tylko w odniesieniu do obszaru funkcjonowania zawodowego, lecz i w odniesieniu do całego życia, w którym rola zawodowa zajmuje jedno z wielu miejsc w konstelacji jej innych ról życiowych (PASZKOWSKA-ROGACZ, 2009).

Nowe modele karier

Badacze problematyki kariery podkreślają, że praca zawodowa oparta na stabilnym zatrudnieniu w pełnym wymiarze czasu pracy, realizowana zwykle u tego samego pracodawcy czy w tej samej organizacji przez cały okres aktywności zawodowej, przeszła do historii (INKSON, HEISING, ROUSSEAU, 2001; STRYKOWSKA, 2002; HALL, 2004). Prowadzi to do poszukiwania nowego paradygmatu funkcjonowania zawodowego jednostki, którego podstawą jest założenie, że w zmiennych, nieprzewidywalnych warunkach współczesnego rynku pracy możliwości i gwarancja zatrudnienia w coraz większym stopniu zależne są od samego pracownika, od posiadanych kompetencji, od doświadczenia zawodowego, od zgromadzonych zasobów oraz od umiejętności „zarządzania” tymi zasobami. Zdaniem wielu badaczy (por. DEFILLIPPI, ARTHUR, 1994; BRISCOE, HALL, 1999; HALL, 2002; BRISCOE, HALL, 2006), współczesna kariera z modelu linearnego, realizowanego w ramach jednej organizacji, przekształca się w model „kariery bez granic” (*boundaryless careers*), wybiegającej poza ramy jednej organizacji czy jednego pracodawcy.

Kariera bez granic to nie tylko, jak podkreślono wcześniej, zmiana zawodu, specjalności czy branży, lecz także niejednokrotnie zmiana lokalizacji geograficznej — miasta, kraju. Współczesna kariera to swoista mozaika miejsc pracy, stanowisk, pracodawców, projektów, zadań, wobec czego przechodzenie od jednego elementu do kolejnego wymaga od jednostki dużej mobilności fizycznej i psychologicznej celem ciągłego przekraczania różnorodnych granic i barier. Odpowiedzialność za realizację kariery w coraz większym stopniu przenosi się z organizacji na jednostkę, co z jednej strony prowadzi do konsekwencji dla jej rozwoju zawodowego pozytywnych, takich jak poczucie niezależności i autonomii w dokonywaniu karierowych wyborów, z drugiej strony wiąże się z konsekwencjami negatywnymi, które przejawiają się głównie w braku poczucia stabilności i bezpieczeństwa (TURSKA, 2005, 2006; STRYKOWSKA, 2012).

Przemiany w obszarze zawodowego funkcjonowania jednostki powodują, że w literaturze przedmiotu pojawiają się nowe sposoby definiowania zawodowej kariery, nowe modele i typologie. Werner LANTHALER i Johanna ZUGMANN (2000) porównują indywidualną karierę do akcji, jest to tzw. akcja Ja. Jej wartość rynkową stanowi kapitał kompetencyjny, który jednostka może stale

powiększać dzięki określonym sposobom inwestowania. Aby odnieść sukces, trzeba stać się przedsiębiorcą własnego Ja i dobrze zarządzać wartością swojej kariery. Na akcję Ja składa się przede wszystkim wiedza, przedsiębiorczość, inteligencja emocjonalna, elastyczność, mobilność, zdolność do dialogu i działań zespołowych. Autorzy wyróżnili pięć modeli karier, w odniesieniu do każdego z nich wskazali określone sposoby inwestowania i powiększania jego wartości:

1. Kariera wizjonera — realizują ją osoby, które mają określoną wizję i na jej podstawie potrafią kreować nową rzeczywistość. Sposobem na podwyższenie wartości akcji Ja jest formułowanie i realizowanie nowych celów.
2. Kariera klasyczna — polega na stopniowym wchodzeniu na kolejne szczeble zawodowej hierarchii i awansu, wartość Ja jest podwyższana dzięki osiągnięciu optymalnego poziomu kompetencji ważnych w danym rodzaju kariery.
3. Kariera mistrza sieci — realizują ją osoby rozwijające swoje kariery zgodnie z zasadami, jakimi cechuje się *networking*. Sposobem powiększania akcji Ja jest poszerzanie sieci wskutek podejmowania nowych kontaktów.
4. Kariera przedsiębiorcy/menedżera — rozwijają ją osoby charakteryzujące się wysoką skłonnością do ryzyka oraz osoby z umiejętnościami przedsiębiorczymi. Podwyższają swoje akcje w procesie doskonalenia umiejętności kierowania i zarządzania organizacjami.
5. Kariera samorealizatora — dla osób realizujących ten model kariera zawodowa stanowi jednocześnie sposób na życie, podnoszą one wartość akcji Ja dzięki budowaniu własnej marki.

IELLATCHITCH, MAYRHOFER i MEYER (2001; za: BOHDZIEWICZ, 2010) przedstawiają następujące cztery typy karier wyróżnionych ze względu na ich rozmieszczenie i realizowanie w odmiennych przestrzeniach — wewnątrzorganizacyjnych, międzyorganizacyjnych oraz pozaorganizacyjnych:

1. Świat organizacji (*company world*) — to model kariery realizowanej w ramach jednej organizacji, obejmuje typowe, możliwe do zajęcia przez jednostkę pozycje, wartością dla osoby funkcjonującej w świecie organizacji jest długotrwałe zatrudnienie.
2. Niezależny mobilny profesjonalizm (*free floating professionalism*) — kariera dla niezależnych, mobilnych specjalistów, którzy wiążą się z organizacją, jednak zwykle na niezbyt długi czas, ich celem jest bycie ekspertem w wąskiej specjalności, branży czy wybranej dziedzinie.
3. Samozatrudnienie (*self-employment*) — typ kariery realizowany poza przestrzenią organizacji, charakterystyczny dla osób ukierunkowanych na autonomię, najczęstszą formę tego typu kariery stanowi zakładanie i/lub prowadzenie małych i średnich firm oraz mikroprzedsiębiorstw.
4. Chroniczna elastyczność (*chronic flexibility*) — kariera dla osób przekraczających różnego rodzaju granice i bariery; zwolennicy tego typu karier dokonują ciągłych tranzyjacji z jednego projektu do drugiego, z jednego zawodu do kolejnego, przechodzą od jednego pracodawcy do kolejnego itp.

Natomiast Briscoe i Hall (BRISCOE, HALL, 1999; HALL, 2002; BRISCOE, HALL, 2006) twierdzą, że nowe sposoby funkcjonowania zawodowego powinny opierać się na założeniu, że na kierunek, potencjał i sukces we współczesnej karierze wpływają dwa główne rodzaje uwarunkowań — umiejętność dostosowania się i umiejętność bycia elastycznym. W zaproponowanej interesującej typologii modeli zawodowej aktywności jednostki opierają się oni na podstawowych wymiarach dwóch typów współczesnej kariery — typu kariery bez granic (*boundaryless careers*) (ARTHUR, 1994) oraz kariery proteuszowej (*protean careers*) (HALL, 1996; MIRVIS, HALL, 1996; HALL, BRISCOE, KRAM, 1997; HALL, MOSS, 1998; HALL, 2002; HALL, 2004; HALL, CHANDLER, 2005). Typ kariery bez granic przejawia się w mobilności fizycznej (*physical mobility*) oraz w mobilności psychologicznej (*psychological mobility*), natomiast dla kariery proteuszowej ważne są dwa następujące elementy: samokierowanie własną karierą (*self-directed career management*) oraz realizowanie jej zgodnie (adekwatnie) z wyznawanymi wartościami (*values driver*).

Według Michaela ARTHURA (1994), kariera bez granic stanowi przeciwieństwo tradycyjnej kariery organizacyjnej — nie jest związana z jedną organizacją, brak w niej uporządkowanego ciągu określonych przewidywalnych sekwencji, aktywności czy zadań, charakteryzuje ją zmienność, niestabilność, nieprzewidywalność. Robert DEFILLIPPI i Michael ARTHUR (1994) podkreślają, że kariera bez granic opiera się na zdolności wykorzystywania różnorodnych możliwości stwarzanych przez różne organizacje, co Lillian EBY (2001) nazywa *mobilnością interorganizacyjną*. Przekraczanie granic organizacyjnych związane głównie z mobilnością fizyczną stanowi najczęściej wyróżnianą i podkreślaną cechę kariery bez granic. Natomiast Michael ARTHUR i Denise ROUSSEAU (1996) proponowali szersze ujęcie tego typu kariery, odnosząc ją m.in. do następujących poziomów i wymiarów funkcjonowania: praca u więcej niż jednego pracodawcy (np. praca artysty), oparcie kariery na zewnętrznej sieci powiązań i informacji (np. praca agenta ubezpieczeniowego), realizowanie kariery w układzie innym niż wertykalny (np. samozatrudnienie), subiektywna interpretacja i poczucie bezgraniczności własnej kariery (nawet w warunkach obiektywnie stabilnych). Ostatnia konceptualizacja pojęcia kariery bez granic dokonana przez Sherry'ego SULLIVANA i Michaela ARTHURA (2006) łączy jej dwa następujące wymiary:

- mobilność fizyczną — przekraczanie przez jednostkę określonych granic (zmiana pracy, zmiana branży, zmiana pracodawcy, zmiana organizacji itp.);
- mobilność psychologiczną — zdolność jednostki do dokonywania zmian w karierze, otwartość i gotowość do zmian.

Autorzy założyli, że każdy z tych wymiarów może osiągać różne poziomy. Biorąc pod uwagę poziom wysoki i niski, wyróżnili 4 profile kariery bez granic:

Profil pierwszy — niska mobilność fizyczna i niska mobilność psychologiczna; profil charakterystyczny np. dla osób zadowolonych z dotychczasowego przebiegu własnej kariery i/lub z aktualnie zajmowanej pozycji zawodowej.

Profil drugi — niska mobilność fizyczna, wysoka mobilność psychologiczna; dotyczy np. osób otwartych na zmiany, które jednak z różnych przyczyn nie zmieniają pracodawcy.

Profil trzeci — wysoka mobilność fizyczna, niska mobilność psychologiczna; model kariery charakterystyczny dla osób, które często zmieniają pracę, ale nie osiągają z tego powodu oczekiwanych psychologicznych korzyści.

Profil czwarty — wysoka mobilność fizyczna, wysoka mobilność psychologiczna; profil charakterystyczny dla tzw. nomadów kariery, osób o wysokich kwalifikacjach, które dla wykonywania satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy pokonują codziennie dystans kilkudziesięciu, a nawet kilkuset kilometrów, „nowi nomadowie” to osoby, dla których nie jest ważne miejsce zamieszkania, lecz własne aspiracje i styl życia.

Natomiast kariera proteuszowa to rodzaj postawy, pewien stosunek do kariery, w którym autorzy wyróżniają komponent poznawczy (zestaw przekonań o karierze), komponent oceniający (przekonanie o tym, czy jest to kariera „dobra” czy „zła”) oraz komponent behawioralny przejawiający się w tendencji do działania w określony sposób (McGUIRE, 1985). Ważne znaczenie w karierze proteuszowej ma świadomość celu, do którego dąży jednostka (HALL, CHANDLER, 2005).

Douglas Hall i współpracownicy (HALL, 1996; MIRVIS, HALL, 1996; HALL, BRISCOE, KRAM, 1997; HALL, MOSS, 1998) definiują ten rodzaj kariery z perspektywy indywidualnego aktora, co oznacza, że jest to kariera kształtowana przez jednostkę, a nie przez organizację, obejmuje jej całą przestrzeń życiową, osobiste, indywidualne cele i indywidualnie postrzegany sukces, niekoniecznie tożsamy z oznakami sukcesu obiektywnego, takimi jak: wynagrodzenie, stanowisko czy władza (HALL, 2002). BRISCOE i HALL (2006) twierdzą, że główne wymiary kariery proteuszowej: ukierunkowanie na indywidualne wartości (*values driven*) oraz zdolność zarządzania/samokierowania (*self-directed*) własną karierą w sposób niezależny i wewnątrzsterowny, mogą być w różnym stopniu (niskim — wysokim) ważne dla jednostki. Założenie to stało się podstawą wyróżnienia przez autorów następujących profili kariery proteuszowej:

Profil kariery zależnej (Dependant Career) — charakterystyczny dla osób, które w karierze nie kierują się posiadany systemem wartości (trudno im np. określić własne priorytety) ani nie zarządzają swoją karierą (może to robić za nich np. organizacja).

Profil kariery reaktywnej, biernej (Reactive Career) — charakterystyczny dla osób posiadających umiejętność zarządzania swoją karierą, jednak słabe rozpoznanie własnych priorytetów nie gwarantuje im odniesienia sukcesu zawodowego.

Profil kariery sztywnej (Rigid Career) — charakterystyczny dla osób, które w karierze kierują się własnymi wartościami i priorytetami, ale mają słabą zdolność zarządzania, co prowadzi do trudności w dostosowaniu realizowanej kariery do możliwości i wymagań rynku.

Profil kariery proteuszowej (Protean Career) — prezentują go osoby kierujące się posiadanymi wartościami i priorytetami, a także zarządzające swoją karierą zarówno w obszarze wykonywania zadań zawodowych, jak i w obszarze ciągłego uczenia się.

Warto zwrócić uwagę, że pomimo iż BRISCOE i HALL (2006) wszystkie wyróżnione modele nazywają karierami proteuszowymi, to w pełni temu rodzajowi kariery odpowiada profil, w którym oba wymiary przyjmują poziom wysoki, autorzy określają go „nowym” rodzajem kariery. Jednocześnie typologia ta wskazuje na możliwość nazywania karierą proteuszową także tych profili, w których tylko jeden z wymiarów osiąga wysoki poziom, natomiast drugi pozostaje na poziomie niskim.

Przedstawione kombinacje wymiarów kariery bez granic i kariery proteuszowej świadczą o ogromnej złożoności i różnorodności sposobów realizacji kariery zawodowej. Uszczegóławiając te wymiary, BRISCOE i HALL (2006) przedstawili kolejną typologię, na którą składa się osiem tzw. orientacji karierowych, które, ich zdaniem, z prawdopodobieństwem średnim lub wysokim występują w obecnej rzeczywistości (por. tabelę 1). Podstawą wyróżnienia tych orientacji są dwa założenia. Po pierwsze, założenie, że kariera bez granic i kariera proteuszowa to dwa odrębne modele funkcjonowania zawodowego, co dla badaczy kariery oznacza, że można je analizować oddzielnie, jak również poszukiwać pomiędzy nimi wzajemnych związków. Po drugie, z założenia, że wymiary kariery bez granic i wymiary kariery proteuszowej nie są zależne, wynika, że w indywidualnych karierach mogą one przybierać niezależnie od siebie zarówno wartości wysokie, jak i niskie. Twórcy zaproponowanych rodzajów orientacji zwracają uwagę na subiektywność swojej propozycji, przyznając, że ich wybór

Tabela 1

Orientacje kariery według BRISCOE'A i HALLA (2006)

Profil, orientacja, archetyp kariery	Kariera proteuszowa		Kariera bez granic	
	samokierowanie karierą	ukierunkowanie na wartości w karierze	mobilność psychologiczna	mobilność fizyczna
Zagubiony/uwięziony (<i>Lost/Trapped</i>)	niskie	niskie	niska	niska
Umocniony (<i>Fortressed</i>)	niskie	wysokie	niska	niska
Wędrowiec (<i>Wandered</i>)	niskie	niskie	niska	wysoka
Idealista (<i>Idealist</i>)	niskie	wysokie	wysoka	niska
Człowiek organizacji (<i>Organization Man/Woman</i>)	wysokie	niskie	wysoka	niska
Solidny obywatel (<i>Solid Citizen</i>)	wysokie	wysokie	wysoka	niska
Broń/dłoń (<i>Hired Gun/Hired hand</i>)	wysokie	niskie	wysoka	wysoka
Architekt kariery proteuszowej (<i>Protean Career Architect</i>)	wysokie	wysokie	wysoka	wysoka

nie jest ostateczny i jedyny, może natomiast zachęcać do dalszych poszukiwań i prowadzić być może do uzyskania odmiennych rezultatów. Jednocześnie, ich zdaniem, nadmiar typów i zbytnia szczegółowość różnorodnych typologii zmniejszają, paradoksalnie, dostępność empiryczną badania kariery.

Zagubiony/uwięziony (Lost/Trapped) — ta orientacja kariery cechuje się brakiem motywującej i kierującej roli wartości, a także niską mobilnością, co powoduje, że realizujące tę orientację osoby wykorzystują niewielki zakres własnych możliwości. Aby zachować *status quo* i osiągnąć powodzenie w tym modelu funkcjonowania zawodowego, należy wystarczająco szybko reagować na nadarzające się okazje i okoliczności, które zdecydowanie częściej są efektem szczęścia i sprzyjających okoliczności niż własnego wpływu i kontroli (SEIBERT, CRANT, KRAIMER, 1999).

Umocniony (Fortessed) — jest to orientacja ukierunkowana na wartości osobiste. Jednak realizujące ją osoby są mało elastyczne, „sztywne”, niezdolne do zmian w zakresie kierowania własną karierą oraz mało mobilne fizycznie i psychologicznie. Powoduje to, że osiągają one sukcesy i satysfakcję z pracy w organizacjach stabilnych i takich, w których mogą realizować swoje wartości. Problem polega na tym, że obecnie takich organizacji jest niewiele, bo oczekiwane stabilne warunki są coraz mniej realne, dlatego realizacja takiego modelu może okazać się trudna i krótkotrwała.

Wędrowiec (Wandered) — orientacja ta jest charakterystyczna dla osób szczególnie mobilnych fizycznie, natomiast o niskiej mobilności psychologicznej i słabym nasileniu cech kariery proteuszowej. Nie ma dla nich barier fizycznych, łatwo przekraczają granice organizacji, miasta, kraju itp., jednak nie towarzyszy temu ani mobilność psychologiczna, ani wyraźny system wartości, ani zdolność kierowania swoją karierą, co powoduje, że ich osiągnięcia są zależne od okoliczności, często od nadarzających się okazji, a nie od własnego wpływu.

Idealista (Idealist) — kariera idealisty opiera się na autonomicznym systemie wartości oraz na mobilności psychologicznej, ale przejawia on słabą umiejętność kierowania jej rozwojem i niską mobilność fizyczną; jest to, według twórców koncepcji, osoba „uwięziona geograficznie”. Przykładem orientacji idealistycznej może być kariera programisty realizowana w jednym miejscu z wykorzystaniem wiedzy i informacji z całego świata. Aby odnieść sukces, należy poszerzać mobilność fizyczną (np. podejmując pracę w międzynarodowych organizacjach) oraz uczyć się zarządzania własną karierą.

Człowiek organizacji (Organization Man/Woman) — osoba prezentująca tę orientację kariery zatrzymuje się zwykle w jednej organizacji celem realizacji określonego celu, niezwiązanego jednak z jej indywidualnymi wartościami, lecz z celem i ze strategią organizacji. Celem człowieka organizacji może być sama kariera w danej organizacji, zwykle osoby te są oportunistyczne, mobilne psychologicznie, jednocześnie niechętnie do przekraczania granic fizycznych.

Solidny obywatel (Solid Citizen) — orientacja ta ma cechy kariery proteuszowej wraz z wysoką mobilnością psychologiczną. Realizują ją osoby zdolne, które potrafią wykorzystać nadarzające się okazje, ale z jakichś powodów (np. zdrowotnych, rodzinnych) są mało mobilne fizycznie i muszą pozostać na miejscu. Pracują efektywnie, kiedy organizacja jest „domem” dla ich kariery. Zdaniem autorów, jest to model dość często spotykany na współczesnym rynku.

Broń/dłoń do wynajęcia (Hired Gun/Hired Hand) — to orientacja charakterystyczna dla osób mobilnych fizycznie i psychologicznie, które kierują efektywnie własną karierą, ale nie opierają się na indywidualnych priorytetach i wartościach — „kwitną tam, gdzie zostali zasiani” (BRISCOE, HALL, 2006, s. 14). Kariera zawodowa to dla nich „tylko praca”, mogą ją wykonywać u dowolnego pracodawcy, w dowolnym miejscu geograficznym. W pracy, którą podejmują, są bardzo wydajni i skuteczni.

Architekt kariery proteuszowej (Protean Career Architect) — jest to orientacja dla osób o dużej mobilności fizycznej i psychologicznej, umiejętnie kierujących swoją karierą opartą na indywidualnym systemie wartości. Model ten łączy wszystkie cechy kariery bez granic oraz cechy kariery proteuszowej, w tym własne, stabilne przekonania, samoregulację, otwartość i gotowość do zmiany miejsca, np. gotowość do podróżowania. Architekci kariery proteuszowej radzą sobie z pokonywaniem wszelkich barier, łączą potencjał z wartościami, wiedzą, jakiej pracy poszukują. Mogą być skutecznymi liderami zarządzającymi organizacjami międzynarodowymi. Jest to model najbardziej oczekiwany, ale, zdaniem twórców koncepcji, jeszcze nieczęsto spotykany w praktyce.

Autorzy sformułowali także pewne wskazania dotyczące utrzymania *status quo* w odniesieniu do danej orientacji kariery (co, jak podkreślają, nie zawsze jest pożądane w obecnej rzeczywistości) oraz określili rodzaj wyzwań i możliwości rozwojowych celem zarówno wzmocnienia realizowanego profilu kariery, jak i jego pożądanej przez otoczenie zmiany (por. tabelę 2).

Zaproponowane podejście jest ważne nie tylko dla aktorów kariery, lecz wydaje się także bardzo istotne dla zatrudniających ich organizacji, doradców zawodowych, grup wsparcia, mentorów, dla wszystkich, którzy są zainteresowani pomaganiem innym w rozwoju ich zawodowej kariery oraz w osiąganiu sukcesu zawodowego. Tworzy ono podstawy do konstruowania narzędzi diagnostycznych pozwalających na rozpoznanie typu kariery realizowanej przez jednostkę, w efekcie prowadzi także do efektywniejszej pomocy doradczej w rozwoju czy też w ewentualnej zmianie zawodowej. Może także okazać się użyteczne w rozpoznawaniu potencjalnych szans lub rodzaju trudności, których mogą doświadczać osoby podejmujące decyzję realizowania swojej kariery poza granicami kraju. Obecnie jest to zapewne jedna z najpopularniejszych form kariery bez granic. Ponieważ we własnym modelu badawczym podjęto próbę diagnozy mobilności fizycznej badanych młodych ludzi przejawiającej się w gotowości do realizowania kariery zagranicznej, warto pokrótce zwrócić uwagę na specyfikę tej formy aktywności w naszym kraju.

Sposoby utrzymania *status quo* oraz kierunki rozwoju kariery

Orientacja, profil, archetyp kariery	Sposób utrzymania <i>status quo</i>	Kierunki rozwoju kariery
Zagubiony/ uwięziony (<i>Lost/Trapped</i>)	szybkie reagowanie na szanse dostrzeżone w otoczeniu	uświadomienie sobie priorytetów, zdobycie umiejętności zarządzania własną karierą, poszerzanie perspektyw, poszukiwanie nowych możliwości, praca nad samosterownością, autonomią i zwiększaniem poczucia własnej skuteczności
Umocniony (<i>Fortressed</i>)	dopasowanie swoich indywidualnych możliwości i preferencji do stabilnych organizacji	kształtowanie większej mobilności, stymulowanie do przekraczania barier fizycznych i psychologicznych, wspieranie otwartości/samosterowności lub poszukiwanie stabilnej organizacji/pracodawcy
Wędrowiec (<i>Wandered</i>)	stałe pokonywanie barier fizycznych/organizacyjnych/ przestrzennych/czasowych itp.	wsparcie w bardziej świadomym, dostosowanym do własnego systemu preferencji i wartości samokierowaniu karierą, bardziej elastyczne wykorzystywanie nadarzających się różnorodnych okazji i możliwości
Idealista (<i>Idealist</i>)	praca w organizacji, do której można dopasować swoje wartości, która jednak nie wymaga mobilności	wyjście poza sferę bezpieczeństwa oraz komfortu, poza „wieżę z kości słoniowej”, uwzględnienie szerszych możliwości rozwoju kariery, uczenie się przekraczania barier fizycznych i zarządzania własną karierą, co jest szczególnie ważne dla menedżerów
Człowiek organizacji (<i>Organization Man/Woman</i>)	praca w stabilnej organizacji pozwalającej na efektywne wykorzystanie posiadanych kompetencji do realizacji celów organizacji	skupienie się także na własnych potrzebach, a nie tylko na potrzebach organizacji, co pozwoli na większą efektywność, poszukiwanie dla siebie nowych wyzwań, na wyjście poza bezpieczną sferę organizacji
Solidny obywatel (<i>Solid Citizen</i>)	potrzeba dopasowania do organizacji, mobilność fizyczna jest zagrożeniem, kariera jest tam, gdzie jest dom	poszukiwanie pracy zgodnej z indywidualnymi wartościami, wykorzystującej własne talenty i zdolności, gwarantującej określony poziom autonomii oraz stabilność geograficzną
Broń/dłoń do wynajęcia (<i>Hired Gun/Hired Hand</i>)	podejmowanie bardzo różnorodnych zadań w różnych miejscach, wykorzystywanie różnorodnych możliwości	ukierunkowanie na wartości, uczenie się działania w zgodzie z własnymi wartościami, wykorzystanie możliwości realizowania kariery międzynarodowej
Architekt kariery proteuszowej (<i>Protean Career Architect</i>)	brak ograniczeń, osoba bardzo mobilna, która potrafi zarządzać karierą, opierając się na własnych wartościach	szukanie nowych, kolejnych wyzwań, kolejnych sytuacji, miejsc, w które osoba mogłaby się angażować i np. awansować

Źródło: Opracowanie własne według BRISCOE, HALLA (2006).

Emigracja zarobkowa i praca w środowisku międzynarodowym to dziś doświadczenie wielu Polaków. Do poszukiwania zatrudnienia poza Polską skłonni są jednak przede wszystkim ludzie młodzi, a więc osoby z jednej strony najbardziej mobilne, z drugiej zaś — bardziej zagrożone bezrobociem. Ryszard BERA (2008, s. 81) podkreśla, że „Polska była i pozostaje nadal krajem, z którego więcej osób migruje na pobyt stały lub czasowy, niż doń przybywa”. Realne możliwości podjęcia pracy i zamieszkania za granicą zarysowały się w naszym kraju w konsekwencji procesów restrukturyzacji oraz towarzyszącej im liberalizacji polityki paszportowej. Szczególny wzrost emigracji, głównie o charakterze zarobkowym, nastąpił w 2004 roku, po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Polacy emigrowali wówczas przede wszystkim do Wielkiej Brytanii oraz do Irlandii Północnej — krajów, które w pełni otwały swoje granice dla nowych członków Wspólnoty. Dla zdecydowanej większości osób podejmujących w tym czasie decyzję o emigracji wyjazd stał się głównie możliwością poprawienia sytuacji ekonomicznej (KOŁODZIEJ, 1998; BAŃKA, 2006b; DANILEWICZ, 2007; BERA, 2008).

Według badania CBOS: „Praca Polaków za granicą” (2011), w ciągu ostatnich dziesięciu lat co dziewiąty dorosły Polak pracował poza granicami kraju. Czynniki istotnie związane z emigracją to płeć, wiek i wykształcenie. Ponad dwukrotnie częstsze doświadczenia w podejmowaniu pracy za granicą mają mężczyźni niż kobiety, częściej osoby młode, pomiędzy 25. a 34. rokiem życia, z wykształceniem wyższym. Najpopularniejszym celem wyjazdów zarobkowych Polaków są Niemcy, drugi najważniejszy kierunek migracji zarobkowych stanowi Wielka Brytania.

Najczęstszym motywem podejmowania pracy poza granicami kraju pozostaje motyw finansowy, co prowadzi do określonego sposobu realizowania kariery zagranicznej. Otóż wiele osób, szczególnie młodych, podejmuje proste prace, zwykle poniżej własnych kwalifikacji, traktując je jedynie jako możliwość szybkiego zdobycia środków finansowych. Ale dla części osób praca na emigracji stanowi ważny element ich kariery, pracują w międzynarodowym otoczeniu, doskonalą język, poznają zagraniczne rynki, zdobywają nowe doświadczenia. BAŃKA (2010) podkreśla, że współczesne wyjazdy związane są z wolnym wyborem przestrzeni życia, własnej specyficznej drogi formowania tożsamości i odmiennego podejścia do kariery. Obecne emigracje to cyrkulacje, które z jednej strony są ruchem jednostek w kierunku konsumpcji różnorodnych zasobów, takich jak praca, zatrudnienie, język, atrakcyjny styl życia czy klimat, z drugiej — są one ruchem w odwrotnym kierunku, tj. przenoszeniem nabytych zasobów do kraju pochodzenia. BAŃKA (2010) wyróżnił dwie grupy migrantów prezentujących nowe typy zawodowej i życiowej tożsamości, związanej z przemieszczeniami przestrzennymi — *nomadów pracy* i *odyssey pracy*. Dla *odyssey pracy* motywem wyjazdów jest naturalna, tj. uwarunkowana mechanizmami rozwojowymi, podatność lub gotowość do życia poza granicami

własnego kraju, co charakterystyczne jest przede wszystkim dla ludzi młodych. Natomiast dla *nomadów pracy* otwartość na przemieszczenia powodowana jest w dużym stopniu koniecznością i poszukiwaniem lepszych warunków życia. Do tej kategorii należą ludzie w każdym wieku. Autor wskazuje na następujące psychologiczne mechanizmy wyboru emigracji jako koncepcji kariery życiowej:

1. Eksploracja i krystalizacja statusu tożsamości jako mechanizm rozwojowy determinujący przejście do dorosłości.
2. Otwartość na nowe doświadczenia życiowe, kulturowe, na doświadczenie pracy i na nowe przeżywanie codzienności.
3. Bezdecyzyjność jako naturalny mechanizm rozwojowy, dzięki emigracji młodzi ludzie odraczają ostateczną decyzję wstąpienia na określoną ścieżkę zawodową.
4. Wysoki poziom aspiracji i silna potrzeba osiągnięć, przy czym wśród Polaków częściej występuje motywacja osiągnięć negatywna, czyli lęk przed porażką w realizacji własnych celów i zadań życiowych.

Brytyjska organizacja CRONEM (Centre for Research on Nationalism, Ethnicity and Multiculturalism) przedstawiła interesującą, opartą na różnych motywach podejmowania pracy w Wielkiej Brytanii, typologię polskich imigrantów (DĘBOWSKA, 2007). Pierwszą wyróżnioną kategorię polskiego imigranta stanowią *bociany* (ok. 20% badanej populacji) — pracownicy sezonowi lub krótkoterminowi, którzy przyjeżdżają z zamiarem maksymalizacji zarobków i minimalizacji wydatków, nie planują długiego pobytu w Wielkiej Brytanii. Zwykle osoby takie pozostają na emigracji od 2 do 6 miesięcy. Kategoria ta jest bardzo zróżnicowana pod względem wykształcenia i wieku, łączy w sobie zarówno rolników wyjeżdżających do prac budowlanych w okresie jesienno-zimowym, studentów, którzy emigrują bądź to w okresie wakacyjnym, bądź studiują zaocznie i pracują w Londynie, a do Polski wracają co 2 tygodnie na zajęcia, jak i lekarzy, podróżujących do Wielkiej Brytanii raz w tygodniu na dyżury. Drugą kategorię stanowią *chomiki* (ok. 16% populacji polskich emigrantów) — osoby, które traktują swój wyjazd do Londynu jako szansę na jednorazową akumulację dużego kapitału. Tym, co odróżnia te osoby od *bocianów*, jest fakt, że ich pobyt jest dłuższy i raczej ciągły, nie wracają do Polski tak szybko i często jak *bociany*. To natomiast, co łączy obydwie kategorie, to zatrudnienie w raczej nisko opłacanych zawodach i postrzeganie wyjazdu jako szansy na awans społeczny po powrocie do Polski. Trzecią wyróżnioną kategorią są *buszujący*, którzy stanowią ok. 42% populacji badanych. Są to osoby, które nie wiążą przyszłości z żadnym konkretnym miejscem, starają się natomiast zmaksymalizować swoje doświadczenia zawodowe, nie ograniczając się do określonego kraju — po zakończeniu pobytu w Wielkiej Brytanii nie wykluczają dalszej emigracji. W grupie tej przeważają osoby młode, dobrze wykształcone i mobilne, które reprezentują wszystkie sektory gospodarki. Ostatnią z wyróżnionych kategorii stanowią *łososie* (ok. 22%). W grupie tej znajdują się osoby

34 o wysokiej mobilności społeczno-zawodowej, które swoją emigrację ograniczają wyłącznie do Wielkiej Brytanii i deklarują, że w najbliższej przyszłości nie zamierzają wrócić do Polski.

Autorzy raportu „Młodzi 2011”² zwracają uwagę, że obecnie zmniejsza się poczucie konieczności wyjazdu za granicę i traktowania go jako rozwiązania najlepszego dla młodzieży. Także badania oczekiwań młodych ludzi wobec pracy, które przeprowadziła Sylwia STACHOWSKA (2010) na grupie 755 studentów, pokazały, że badani przejawiają znacznie wyższą mobilność związaną ze zmianą miejsca zamieszkania na terenie kraju (44,5%), natomiast wykazują zdecydowanie mniejsze zainteresowanie pracą poza granicami kraju (26,8%). Autorka badań twierdzi, że wynik ten może mieć związek z przekazywanymi doświadczeniami młodych ludzi, którzy powracają z emigracji zarobkowej — realizowana przez nich praca zwykle jest lepiej opłacana, jednak nie zawsze daje szansę samorealizacji i rozwoju, a jednocześnie wiąże się z wieloma wyrzeczeniami i trudnościami. Warto podkreślić, że plany związane z zagranicą ulegają zmianie w zależności od koniunktury, głównie na rodzimym rynku pracy.

Spółeczeństwu polskiemu migrację ludzi młodych przedstawia się częściej jako zjawisko niekorzystne, a nawet bardzo niekorzystne. Przejawia się to w tytułach prasowych, takich jak: *Kolejna fala emigracji!; Młodzi i wykształceni wyjeżdżają na stałe!; Ubyło nam milion obywateli — wyemigrowali!; Za pracę wyjechało już 2 mln młodych i wykształconych Polaków!; Kolejna fala emigracji pozbawia Polskę młodych ludzi!; Wielka ucieczka z Polski!* Na podstawie samych tytułów prasowych można zbudować następujący obraz obecnej migracji: za granicą osiedlają się najczęściej młodzi, przedsiębiorczy i dobrze wykształceni Polacy. Wybierają emigrację, bo szukają stabilnej pracy, spokoju i dobrych warunków życia dla rodziny. Mimo kryzysu o wiele wygodniej jest wychowywać dzieci za granicą, gdzie zasiłki są wysokie, a rodzice mogą liczyć na wsparcie od państwa.

Niezaprzeczalnie kariera zagraniczna niesie z sobą wiele korzyści, m.in. takich jak: nauka języka, poznawanie odmiennych kultur, uczenie się różnorodnych form organizacji pracy, zdobywanie nowych doświadczeń i kontaktów. Warto zadbać o to, aby te korzyści wpłynęły pozytywnie także na rozwój polskiej gospodarki, zachęcić część osób do zakładania własnych firm w kraju, co stanie się jednak możliwe jedynie wtedy, kiedy warunki pracy i życia staną się bardziej atrakcyjną alternatywą dla powrotu z emigracji.

² Raport „Młodzi 2011” został przygotowany przez interdyscyplinarny zespół Michała BONIEGO pod kierunkiem Krystyny SZAFRANIEC. Raport jest dostępny na stronie http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf.

R o z d z i a ł 2

Pojęcie i koncepcja kapitału kariery

Procesy globalizacyjno-restrukturyzacyjne spowodowały wiele zmian w obszarze zawodowego funkcjonowania człowieka. Jedną z zasadniczych polega na tym, że do tego obszaru aktywności zaczęto odnosić pojęcie kapitału. Zwolennicy takiego podejścia przyjęli założenie, że obecnie, aby jednostka w sposób satysfakcjonujący mogła realizować swoją zawodową przyszłość, niezbędne jest zgromadzenie przez nią określonego kapitału, a następnie zainwestowanie go i wymiana na satysfakcjonujący ją model kariery zawodowej (BAŃKA, 2006a).

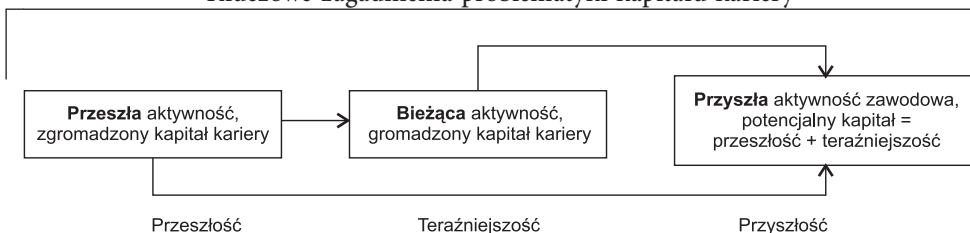
Kapitał to pojęcie z dziedziny ekonomii i finansów oznaczające dobra (bogactwa, środki, aktywa), zwykle przeznaczone do rozpoczęcia lub kontynuacji działalności gospodarczej. W szerokim kontekście kapitał to „samo-pomnażająca się” wartość. Kapitałem nie muszą być jedynie pieniądze i dobra, to także technologie, informacje oraz inne niematerialne wartości. Teoretycy zarządzania mówią o kapitale ludzkim, którego istotą są cechy i właściwości ludzi (wiedza, zdolności, umiejętności, zdrowie, cechy osobowości) zarówno te realnie istniejące, stanowiące źródło aktualnych wartości finansowych, jak i te potencjalne, będące źródłem przyszłych wartości (POCZTOWSKI, 2003).

Na kapitał składają się ważne aktywa czy też atuty, które umożliwiają podejmowanie aktywności, służącej utrzymaniu bądź podwyższaniu zajmowanej pozycji i prestiżu, oraz takiej, która pozwala na skuteczniejsze i efektywniejsze funkcjonowanie w codziennej rzeczywistości społecznej, kulturowej, politycznej i ekonomicznej. Kapitał traktować należy jako środek realizacji określonych interesów i wartości stanowiących subiektywne cele działania jednostek i grup (POCZTOWSKI, 2003).

Każdy rodzaj kapitału jest produktem zarówno uprzedniej, jak i aktualnej aktywności jednostki. Jako produkt aktywności uprzedniej może być on wykorzystywany w aktywności bieżącej lub być gromadzony w celu spożytkowania go w przyszłości (por. rys. 1).

Kapitał jest wartością inwestycyjną, zawierającą określone trwałe środki, które:

— działają skutecznie w różnych sytuacjach,



Rys. 1. Kapitał kariery w trzech perspektywach czasowych

- mogą być aktywowane przez różnorodne bodźce przewidywalne i nieprzewidywalne,
- mogą zmanifestować swoją obecność zarówno w rutynowych, refleksyjnych, jak i w niezwykle złożonych działaniach celowych (BAŃKA, 2006b, s. 72).

Zasadniczym źródłem kapitału kariery jest edukacja, jednak nie mniej ważne są także inne formy i rodzaje kapitału związane z realizacją kariery zawodowej, w tym m.in.: kapitał finansowy, fizyczny, ludzki, kulturowy, społeczny, reputacji, personalny, kapitał doświadczenia zawodowego i życiowego — lista ta, zdaniem BAŃKI (2006b), zdecydowanie nie jest zamknięta. Każda forma kapitału ma określony, nie zawsze zależny od jednostki, wpływ na przebieg i specyfikę jej kariery zawodowej, jednocześnie ze względu na indywidualne preferencje ludzie w różnym stopniu, w sposób celowy i świadomy mogą inwestować w odmienne rodzaje kapitałów.

W gromadzonym przez jednostkę indywidualnym kapitale kariery, podobnie jak w samej karierze, można wyróżnić następujące wymiary:

- wymiar obiektywny — *liczbę* możliwych do zidentyfikowania faktów i zdarzeń ważnych dla realizacji zawodowej kariery;
- wymiar subiektywny — *własne przekonanie* o tym, jaki ten kapitał jest, zadowolenie ze zgromadzonego kapitału, przeświadczenie o jego wartości.

BAŃKA (2006a) zwraca uwagę na dwie szczególnie istotne cechy kapitału — jego zdolność do akumulacji oraz wzajemną metamorfozę. Wzajemna metamorfoza umożliwia przemianę (zamianę) jednej formy kapitału na inną, przy czym, zdaniem autora, każda forma kapitału może przeistoczyć się w inną. Kapitał można także gromadzić, czyli akumulować, co w odniesieniu do kapitału kariery, podobnie jak do każdego innego kapitału fizycznego, obarczone jest pewnym ryzykiem. I tak, w odniesieniu do kapitału kulturowego i ludzkiego jest to np. ryzyko zapominania, zanikania, starzenia się, niezgodności z trendami mody; w odniesieniu do kapitału społecznego może to być z kolei ryzyko śmierci, rozwodu, emigracji, separacji, politycznej lub religijnej konwersji. Zdaniem BAŃKI (2006a), proces akumulacji stanowi istotę kapitału kariery; w konsekwencji takiego założenia autor definiuje ten kapitał jako „zakumulowane kompetencje, które jednostka uzyskuje w toku edukacji, pracy, doświadczenia życiowego, doświadczenia społecznego i kulturowego” (BAŃKA, 2006b, s. 80).

Kompetencje, które gromadzi jednostka, w istotny sposób zależą od oczekiwań współczesnych organizacji oraz od cech i właściwości rynku. Jednocześnie, jak zauważa Stanisław KONARSKI (2006), ich posiadanie stanowi podstawę autonomicznego rozwoju osobistego, zawodowego i społecznego. Wśród kompetencji niezbędnych do satysfakcjonującego funkcjonowania zawodowego autor wyróżnia *kompetencje związane z edukacją*, takie jak: kreatywność, wola i umiejętność wprowadzania innowacji, zainteresowanie kształceniem ustawicznym i przygotowanie do uczestniczenia w nim, skuteczność w rozwiązywaniu problemów, opanowanie algorytmów i heurystyk ważnych w różnych rodzajach sytuacji problemowych oraz decyzyjnych, myślenie systemowe, myślenie holistyczne, wysoki poziom umiejętności rozumienia i wszechstronnych analiz tekstów, przede wszystkim naukowych, efektywne samokształcenie, skuteczność gromadzenia, selekcji i wartościowania informacji z wielu dostępnych źródeł. Druga grupa kompetencji dotyczy *zdolności dostosowania się do współczesnego rynku pracy*; w niej ważne są m.in. elastyczność, adaptacyjność, mobilność zawodowa, przedsiębiorczość czy zdolność podejmowania ryzyka. Kolejne grupy stanowią *kompetencje zarządcze* — umiejętność zarządzania ludźmi, umiejętność zarządzania zmianą, skłonność do brania na siebie odpowiedzialności, rozumienie wielokulturowości, umiejętność zarządzania konfliktami, sytuacjami kryzysowymi, dobry poziom umiejętności negocjacyjnych i mediacyjnych, oraz *kompetencje osobiste* — umiejętność i zdolność podejmowania ryzyka, umiejętność komunikowania się, otwartość, empatia, wrażliwość społeczna, umiejętność pracy zespołowej, integracyjnej, wewnątrzosobowe poczucie kontroli (sprawstwa), samodzielność, umiejętność autoprezentacji, przemawiania, precyzyjnego przedstawiania swoich myśli i poglądów, odporność na stres, sprawne działanie w sytuacjach stresogennych, opanowanie technik regeneracji psychofizycznej, adekwatna samoocena jako warunek dążenia do samorozwoju, organizacja pracy własnej, planowanie, zarządzanie czasem, asertywność.

Kompetencje istotne dla skutecznego realizowania kariery zawodowej i życiowej w globalnej rzeczywistości są szczególnie ważne dla ludzi młodych. Pod koniec 2006 roku Rada Europy i Parlament Europejski przyjęły europejskie ramy kompetencji kluczowych dla procesu uczenia się przez całe życie¹. Kompetencje definiowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw adekwatnych do radzenia sobie w określonych sytuacjach. Wyróżniono osiem następujących grup kompetencji kluczowych, czyli niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego, do kształtowania aktywnej postawy obywatelskiej, ważnych w procesie integracji społecznej oraz zwiększających szanse zatrudnienia:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. [Dz.U. L 294 z 30.12.2006]. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.html.

- 38
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
 - 4) kompetencje informatyczne;
 - 5) umiejętność uczenia się;
 - 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
 - 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
 - 8) świadomość i ekspresję kulturalną.

Wszystkie kompetencje kluczowe są tak samo ważne, ponieważ każda z nich w podobnym stopniu przyczynia się do pomyślnego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wyróżnionych kompetencji w znacznym stopniu się pokrywają, rozwój kompetencji niezbędnych w określonej dziedzinie wpływa korzystnie na rozwój kompetencji ważnych w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia oraz umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych stanowi niezbędną podstawę uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja z kolei wszelkim innym działaniom kształceniowym. Natomiast takie umiejętności, jak: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami, stanowią zasadnicze elementy każdej kompetencji kluczowej.

Istotą akumulowania różnorodnych kompetencji składających się na kapitał kariery jednostki jest, tak jak w odniesieniu do każdego innego kapitału, zabezpieczanie przyszłych zwrotów poniesionych nakładów — mogą to być zwroty w postaci bezpieczeństwa, satysfakcji, statusu społeczno-ekonomicznego, długotrwałego zatrudnienia, autonomii, niezależności itp. Obecna rzeczywistość nie pozwala na wyłączenie akumulowania kapitału kariery, dziś ważne jest ciągłe odnawianie posiadanego kapitału, ono bowiem stanowi istotę koncepcji uczenia się przez całe życie.

Analiza i badanie kapitału kariery mogą być prowadzone zarówno z perspektywy dyspozycyjnej, zgodnie z założeniem, że pewne cechy, wytwory działania (projekty, plany, cele) są zależne od właściwości działającego podmiotu, jego względnie stałych cech, jak i z perspektywy sytuacyjnej, uwzględniającej wpływ otoczenia, sytuacji na gromadzony kapitał. Obie perspektywy wzajemnie się warunkują, perspektywa sytuacyjna wpływa na bieżącą aktywność jednostki oraz kształtuje jej perspektywę przyszłościową, która przejawia się m.in. w oczekiwaniu skutecznej wymiany posiadanego kapitału na ważne dla niej wartości przynoszące określone korzyści — w odniesieniu do kapitału kariery będzie to najczęściej oczekiwanie wymiany go na satysfakcjonującą pracę, a w dalszej perspektywie — na awans, autonomię, niezależność czy na większe poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji.

Kapitał kariery w ujęciu teorii kapitału ludzkiego

Nie sposób przyjąć teorii kapitału kariery bez odniesienia się do globalnej teorii ludzkiego kapitału. Pokróćce zostaną przedstawione podstawowe tezy tej teorii wraz z próbą wskazania kapitału kariery jako jednej z form kapitału ludzkiego.

Teoria kapitału ludzkiego zrodziła się w latach 60. XX wieku w obszarze ekonomii i finansów; za jej twórców uznaje się Theodore'a SCHULTZA (1961) i Gary'ego BECKERA (1962). W swych podstawowych założeniach teoria ta traktowała człowieka z nagromadzonymi i stanowiącymi jego własność umiejętnościami, zdolnościami, wiedzą, energią, zdrowiem jako swoisty kapitał, który ma określoną wartość ekonomiczną. Inwestowanie w kapitał ludzki rozumiane było głównie jako inwestowanie w edukację i zdrowie, późniejsze definicje kapitału ludzkiego podkreślały, że tworzą go zasoby wiedzy i umiejętności ucieleśnione w człowieku, kapitał jest źródłem nie tylko przyszłych dochodów jego właściciela, lecz także źródłem dochodów organizacji, do której on należy, oraz istotnym czynnikiem wzrostu gospodarczego (por. SMITH, 1954; DOMAŃSKI, 1993; MARCINIAK, 2002; GRODZICKI, 2003; POCZTOWSKI, 2003).

Małgorzata NIKLEWICZ-PIJACZYŃSKA i Małgorzata WACHOWSKA (2012) przedstawiają dwa sposoby rozumienia i definiowania kapitału ludzkiego — pierwszy z nich prezentuje podejście wąskie, drugi — podejście szerokie. W wąskim ujęciu przez kapitał ludzki rozumie się wiedzę ucieleśnioną w człowieku, natomiast w ujęciu szerokim na zasób kapitału ludzkiego składa się wiele innych czynników — kulturowych, psychologicznych, zdrowotnych. Jako przykład definicji w ujęciu wąskim można za autorkami przytoczyć propozycję Jacka GRODZICKIEGO (2003), który określa kapitał ludzki jako odnawialny, a także stale powiększany zasób wiedzy i umiejętności o określonej wartości, będący źródłem przyszłych zarobków i/lub satysfakcji jego posiadaczy, natomiast w ujęciu szerokim można go określić jako wszelkie zasoby, których konfiguracja aktywizuje działanie organizacji do tworzenia jej wartości oraz do gromadzenia pozostałych zasobów (MIKUŁA, 2006).

Analiza kapitału kariery w kontekście teorii kapitału ludzkiego pozwala wskazać następujące jego właściwości:

1. Kapitał kariery, podobnie jak kapitał ludzki, można traktować jako własność jednostki lub jako własność organizacji, co oznacza, że można go oddzielić od jego właściciela. Ta dwoistość podejścia do kapitału kariery ma dwie ważne konsekwencje: z jednej strony określoną wartość stanowi człowiek z jego kapitałem, z drugiej — posiadane przez niego zasoby można w pewien niezależny sposób wartościować, biorąc pod uwagę ich ważność z punktu widzenia wymagań danego zawodu, aktualnych oczekiwań organizacji czy rynku pracy.
2. Wartość posiadanego przez jednostkę kapitału kariery nie jest stała i niezmienna, zależy ona od szeregu uwarunkowań organizacyjno-rynkowych. Przykładowo, obecnie nadal dużą wartość dla rynku i organizacji ma kapitał edukacyjny, jednocześnie coraz większe znaczenie zyskują także inne rodzaje kapitałów kariery, takie jak: kapitał społeczny, kapitał doświadczenia zawodowego czy kapitał językowy.
3. Do gromadzenia kapitału kariery niezbędne jest zarówno stworzenie odpowiednich warunków społeczno-ekonomicznych umożliwiających realizację tego procesu (np. dostępność kształcenia się), jak i gotowość samej jednostki do skorzystania z tych warunków (np. przejawianie odpowiedniego poziomu motywacji).

Zdaniem Stanisława DOMAŃSKIEGO (1993), zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia, siły i energii witalnej zawarty w człowieku i stanowiący jego kapitał jest uwarunkowany genetycznie, natomiast można go powiększać drogą określonych inwestycji. Zasadniczą inwestycją w ludzki kapitał jest edukacja i kształcenie. Nakłady na kształcenie uznają twórcy i zwolennicy teorii ludzkiego kapitału za najważniejsze, skutkują one bowiem podnoszeniem kwalifikacji, co przekłada się nie tylko na większą wydajność pracy i wyższe wynagrodzenie jednostki, lecz jest także zasadniczym czynnikiem rozwoju i dobrobytu jego obywateli, źródłem rozwoju ekonomicznego kraju.

Zasoby wiedzy i umiejętności to szczególnie ważne wymiary zarówno szeroko rozumianego kapitału ludzkiego, jak i kapitału kariery, stanowiącego jedną z jego form. Teoria kapitału ludzkiego postrzega edukację jako inwestycję w siebie, która spłaci się w formie powiększonych dywidend w przyszłości. Zgodnie z tym założeniem, im więcej jednostka zainwestuje na etapie uczenia się, tym więcej zyska i odbierze na rynku pracy, tym większa jest szansa na to, że odniesie zawodowy sukces. I odwrotnie — bez inwestowania w edukację, nie tylko przez ludzi młodych, ale przez wszystkich pozostałych uczestników rynku (edukacja permanentna, idea nieustannego kształcenia się), sukces zawodowy, a także życiowy stają się dziś mało realne. Implikacją tego faktu jest powszechne przekonanie o istnieniu związku pomiędzy dyplomem (dyplomami) uzyskanym w procesie edukacji, szczególnie w szkole wyższej i możliwościami osiągnięcia

wysokiej pozycji zawodowej w przyszłości. Dyplom postrzegany jest jako przepustka do awansu społecznego i do zawodowego (życiowego) sukcesu.

Współcześnie zależności pomiędzy edukacją, szczególnie edukacją wyższą, i rynkiem pracy oraz sukcesem zawodowym (życiowym) stają się jednak coraz bardziej złożone. Z jednej strony dyplom jest ważnym wyznacznikiem społecznego i ekonomicznego statusu jednostki, jak zauważa Zbyszko MEŁOSIK (2001, s. 203), „współczesne społeczeństwa nazywane są niekiedy społeczeństwami edukacyjnych listów uwierzytelniających”. Z drugiej — absolwenci wyższych uczelni stają przed licznymi problemami związanymi z wejściem na rynek pracy, co powoduje m.in., że procesowi gromadzenia kapitału kariery w okresie edukacji poświęcają coraz więcej czasu i energii. Mają bowiem świadomość, że choć wysoki poziom wykształcenia nie chroni przed bezrobociem (na rynku pracy znajduje się coraz więcej młodych bezrobotnych z dyplomem uczelni wyższej), to mimo wszystko bezrobocie w zdecydowanie większym stopniu dotyka osób o niższym poziomie wykształcenia (KRÓL, 2005).

W sytuacji gdy większość ludzi ma podobny kapitał edukacyjny, kryterium rekrutacji do rynku pracy i zawodów zaczyna opierać się na wycenie wartości jednostki na podstawie innych rodzajów kapitału kariery — kapitału personalnego, kapitału przedsiębiorczości, społecznego czy np. kapitału doświadczenia zawodowego (BAŃKA, 2006b). Być może jest to także jeden ze sposobów, w jaki rynek „poradzi sobie” z przedstawioną przez MEŁOSIKA (2009) hipotetyczną sytuacją, kiedy 100% młodych ludzi danego rocznika otrzyma dyplom ukończenia uniwersytetu.

Niestabilne warunki rynkowe nie ułatwiają dziś przewidywania, jaki rodzaj kapitału kariery warto gromadzić w okresie edukacji, by z większym sukcesem wymienić go na pracę. Czy zwiększać kapitał edukacyjny, podejmując równoległe studia na więcej niż jednym kierunku? Czy zdobywać więcej doświadczenia zawodowego, realizować dodatkowe staże, praktyki? Czy może zgłębiać języki obce?

Przed podjęciem badań właściwych, przedstawionych w niniejszej monografii, przeprowadzono badania pilotażowe, na które złożyły się dwa niezależne sondaże: pierwszy objął grupę 352 studentów różnych uczelni województwa śląskiego, jego celem było poznanie rodzajów aktywności, jaką podejmują ludzie młodzi w okresie edukacji w szkole wyższej celem przygotowania się do wejścia na rynek pracy i do realizacji przyszłej kariery. Badani w sposób swobodny odpowiadali na następujące pytania: *Jakie własne działania oraz działania podejmowane przez Twoich kolegów w okresie studiów wyższych zwiększają szanse na skuteczne wejście na rynek pracy i otrzymanie satysfakcjonującej pracy? Co robią dziś młodzi ludzie, aby zwiększyć swoje szanse na osiągnięcie sukcesu w przyszłej karierze?* W efekcie sondażu wyróżniono cztery rodzaje takich działań, w badaniach właściwych zostały one nazwane kapitałami kariery: kapitałem edukacyjnym, kapitałem doświadczenia zawodowego,

42 kapitałem przedsiębiorczości studenckiej i kapitałem językowym. Drugi sondaż objął grupę 69 profesjonalistów zajmujących się karierami zawodowymi — byli to doradcy zawodowi i personalni oraz specjaliści do spraw rekrutacji. Ich zadaniem była próba oszacowania ważności wyróżnionych rodzajów kapitału kariery dla obecnego rynku pracy. Badane osoby w zdecydowanej większości (81,2%) za najważniejszy kapitał uznały kapitał edukacyjny, natomiast w odniesieniu do pozostałych rodzajów kapitału ich opinie były bardzo zróżnicowane, często rozbieżne. Sondaż ten pokazał, że w obecnej niestabilnej rzeczywistości rynku pracy nie tylko ludziom podejmującym decyzje zawodowe, lecz także profesjonalistom i doradcom zawodowym niełatwo wskazać strategię, które zdecydowanie zwiększą prawdopodobieństwo skutecznego wejścia na rynek pracy i satysfakcjonującego realizowania własnych planów i zamierzeń karierowych.

Trwająca współcześnie dyskusja, dotycząca tego, jaki kapitał warto, czy też należy, gromadzić, aby zwiększyć swoje szanse na zatrudnienie, prowadzona jest najczęściej z punktu widzenia potrzeb i oczekiwań rynku. Dziś to rynek pracodawcy zgłasza zapotrzebowanie na określony typ absolwenta, na taką wiedzę i kompetencje, które mają dużą wartość praktyczną. Powoduje to, że młodzi ludzie będący odbiorcami tych oczekiwań kierują je z kolei w stronę systemu edukacji, co prowadzi do zjawisk nie zawsze pozytywnych i pożądanych — studenci coraz częściej skupiają się na gromadzeniu różnego rodzaju dyplomów, zaświadczeń, potwierdzeń, będących dowodem posiadanych przez nich kompetencji, poszukują także określonej wiedzy: szczegółowej i przydatnej w konkretnym zawodzie, a nie „wiedzy i prawdy o życiu (i wszechświecie)” (MEŁOSIK, 2009, s. 79).

Obserwacja rosnących wymagań obecnego rynku wobec jego uczestników prowadzi jednak do wniosku, że bez inwestycji w gromadzenie różnych rodzajów kapitału, których posiadanie potwierdzają formalne dokumenty (dyplomy, świadectwa), nie sposób dziś realizować satysfakcjonującej kariery. W coraz większym stopniu dotyczy to także osób młodych, od których wykazania się wieloma różnorodnymi kompetencjami i umiejętnościami nabytymi w okresie edukacji oczekuje się zdecydowanie przed wejściem na rynek.

Kapitał kariery w ujęciu teorii zasobów

Kapitał kariery jest ważnym zasobem człowieka. Pojęcia kapitału oraz zasobów są bardzo bliskie, niejednokrotnie badacze posługują się nimi zamiennie, kapitał można postrzegać jako zasób jednostki, natomiast „zasoby, które są lub mogą być aktywnie wykorzystane, które służą do osiągnięcia celów, które są pomnażane lub wymieniane, zwykle określane są pojęciem kapitału” (ZIÓŁKOWSKI, 2000, s. 175). Postrzeganie kapitału kariery jako swoistego zasobu oraz postrzeganie określonych zasobów jako kapitału kariery pozwala zwrócić uwagę na jego dodatkowe cechy i właściwości.

Pojęcie zasobów ma charakter interdyscyplinarny, funkcjonuje w obszarze ekologii, ekonomii, w teoriach zarządzania i organizacji, gdzie stanowi istotny wymiar koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi. W psychologii zasoby zwykle analizowane są w kontekście radzenia sobie z sytuacjami trudnymi (RATAJCZAK, 2006), podkreśla się ich ważną rolę w generalnej konfrontacji ze światem i w zmaganiu się ze stresem (LAZARUS, FOLKMAN, 1984; HOBFOLL, 1989, 2006).

Według Zofii RATAJCZAK (2006), zasoby pozwalają jednostce na pokonywanie barier i przeszkód pojawiających się w okresie zmian cywilizacyjnych, mają istotny udział w radzeniu sobie z zadaniami o charakterze transgresyjnym, o rosnącym stopniu niepewności. Podobną rolę odgrywa kapitał kariery wobec nieprzewidywalnego, niepewnego rynku pracy, jego gromadzenie służy skuteczniejszemu poradzeniu sobie w wejściu na rynek oraz zwiększa prawdopodobieństwo satysfakcjonującego realizowania kariery zawodowej.

Stevan HOBFOLL (2006) zasobami nazywa rzeczy cenione przez ludzi, analizuje je w kontekście radzenia sobie ze stresem, a sam stres postrzega jako skutek utraty zasobów lub zagrożenia ich utratą. Autor rozróżnia zasoby wewnętrzne i zewnętrzne. Zasoby wewnętrzne to zasoby, które znajdują się w posiadaniu Ja albo pozostają w sferze Ja. HOBFOLL (2006) zalicza do nich m.in. poczucie własnej wartości, kompetencje zawodowe, optymizm, poczucie koherencji. Natomiast zasoby zewnętrzne nie są własnością Ja — znajdują się poza nim. Do głównych zasobów zewnętrznych jednostki należy wsparcie społeczne, zatrudnienie i status ekonomiczny. Odnosząc zaproponowane przez autora kryterium podziału zasobów do kapitału kariery, należy przede wszystkim podkreślić fakt, że zgromadzony przez jednostkę kapitał kariery stanowi jej własność, co ozna-

44 cza, że jest rodzajem jej wewnętrznego zasobu. Natomiast kapitał kariery znajdujący się „poza” jednostką, szczególnie kapitał kulturowy rodziny pochodzenia (kształtuje m.in. aspiracje i zawodowe ambicje dorastających w niej dzieci), kapitał finansowy (umożliwia np. zdobywanie dodatkowych, odpłatnych form doskonalenia zawodowego) czy kapitał wsparcia społecznego (szczególnie ważny w sytuacji braku zatrudnienia i poszukiwania pracy), możemy określić jej zasobem zewnętrznym. HOBFOLL (2006) zwraca uwagę, że wyróżnienie zasobów wewnętrznych i zewnętrznych nie zawsze pozwala odpowiedzieć na pytanie, czy zasoby zaliczane do zewnętrznych, takie jak wspomniane wsparcie społeczne, nie przechodzą w określonej sytuacji do kategorii zasobów wewnętrznych. Jeżeli wsparcie, jakiego doznaje jednostka dzięki interakcji z innymi ludźmi, stanowi zasób, z którego faktycznie zdoła ona korzystać, to można założyć, że jest to kapitał posiadany przez jednostkę, czyli jej zasób wewnętrzny.

HOBFOLL (2006) proponuje także bardziej szczegółową, czteroelementową klasyfikację zasobów, wyróżniając: zasoby materialne, zasoby osobiste, zasoby stanu oraz zasoby energii. Zasoby materialne są obiektami fizycznymi, takimi jak dom, środki komunikacji i różnego rodzaju fetysze (np. biżuteria, cenne sprzęty domowe). Ludzie wkładają ogromny wysiłek w uzyskanie, utrzymanie, ochronę i promowanie zasobów materialnych, po części po to, by utrzymać się przy życiu, a po części w celu zdobycia dominacji społecznej i zwiększenia poczucia własnej wartości.

Ludzie młodzi, dopóki nie rozpoczną własnej kariery zawodowej, która pozwoli im na zdobywanie i gromadzenie zasobów materialnych, zwykle korzystają z zasobów rodziny. W ostatnim czasie w obszarze tym nastąpiły wyraźne zmiany. Z jednej strony coraz częściej i na coraz wcześniejszym etapie młodzi ludzie łączą ścieżkę edukacyjną ze ścieżką zawodową, co prowadzi do pewnej niezależności finansowej i niekorzystania w pełni z zasobów rodziny, z drugiej — zarówno z powodu wydłużania okresu edukacji, jak i trudności ze znalezieniem zatrudnienia pozostają coraz dłużej zależni od rodziców i ich zasobów.

Zasoby materialne istotnie zależą od zasobów stanu, wśród których wyróżnia się m.in. zatrudnienie, stałą posadę, staż pracy, zdrowie oraz małżeństwo. Zasoby stanu związane z aktywnością zawodową gromadzone są przez cały okres jej trwania, na początkowym etapie jest ich zwykle niewiele, stopniowo ich ilość oraz jakość wzrastają. Brak zatrudnienia po ukończeniu edukacji uniemożliwia dostęp do innych zasobów i rozpoczęcie procesu ich gromadzenia. Dla ludzi młodych oznacza to trudności w osiągnięciu ekonomicznej niezależności oraz brak możliwości realizowania ról życiowych okresu dorosłości.

Wiedza zgodnie z klasyfikacją HOBFOLLA (2006) należy do zasobów energii — jest to taki rodzaj zasobów, który można wymienić na pozostałe ich rodzaje. Dziś wiedza jest podstawowym zasobem kariery — w procesie edukacji młodzi ludzie gromadzą go coraz więcej, oczekując w zamian większej pewności i większych korzyści w wymianie na zasób zatrudnienia.

Ostatni rodzaj zasobów — zasoby osobiste — to umiejętności oraz cechy osobowości, takie jak: kompetencje zawodowe, umiejętności społeczne, umiejętności przywódcze, samoocena, własna skuteczność i nadzieja. Można założyć, że zasoby osobiste w obszarze funkcjonowania zawodowego to te cechy i kompetencje jednostki, które stanowią źródło jej przewagi konkurencyjnej w określonych warunkach rynku pracy.

Problematyce zasobów osobistych wiele miejsca poświęca współczesna psychologia zdrowia, dostrzegając w nich czynniki sprzyjające jakości życia jednostki. Jan Chodkiewicz do takich zasobów zalicza m.in.: wsparcie społeczne, poczucie własnej wartości, samoocenę, optymizm, poczucie własnej skuteczności, poczucie koherencji, przekonanie o sprawowaniu osobistej kontroli, osobowościową odporność. Warto zwrócić uwagę, że kiedy mówimy o zasobach, nadajemy im zwykle wartość pozytywną, natomiast Chodkiewicz proponuje wyróżnić zasoby zarówno dla jednostki korzystne, jak i niekorzystne, przy czym, w propozycji autora, zasoby niekorzystne są konsekwencją braku lub deficytu zasobów korzystnych (por. tabelę 3).

Tabela 3

Przykłady zasobów korzystnych i niekorzystnych według Jana Chodkiewicza

Zasoby korzystne	Zasoby niekorzystne
Wsparcie społeczne	osamotnienie
Poczucie własnej skuteczności i wartości	niewiara w swoje możliwości i negatywna samoocena
Optymizm	pesymizm
Poczucie kontroli	poczucie braku kontroli
Ekspresja emocji	tłumienie emocji
Konstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	nieadaptacyjne sposoby radzenia sobie ze stresem
Racjonalne, realistyczne myślenie	katastroficzne, irracjonalne myślenie
Poczucie koherencji (zrozumiałość, sterowność, sensowność — poczucie wartości życia, wola życia)	niskie poczucie koherencji
Wysoki status socjoekonomiczny	niski status socjoekonomiczny

Źródło: CHODKIEWICZ J.: *Zmagając się ze światem. Znaczenie zasobów osobistych*. <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=136>.

Potrzebę posiadania przez jednostkę określonych zasobów tworzących jej kapitał kariery podkreśla się m.in. w pracy z osobami doświadczającymi różnorodnych trudności w planowaniu czy w realizowaniu swojej ścieżki zawodowej, a także w pracy z osobami bezrobotnymi — skuteczna pomoc doradcza i wsparcie tych osób w znacznej mierze polegają na poszerzaniu ich zasobów korzystnych i minimalizowaniu zasobów niekorzystnych.

Krzysztof MUDYŃ (2003) zwraca uwagę na relatywność zasobów jednostki, pisze, że zasobem osobistym może stać się cokolwiek (materia, energia, infor-

- 46 macja), jeżeli posłuży jednostce do zaspokojenia jej doraźnych potrzeb lub do realizacji jej długoterminowych celów. Ten aspekt ma szczególne odniesienie do kapitału kariery, którego wartość jest relatywna wobec specyfiki rynku pracy, a ponieważ dziś rynek nie jest stabilny, to i wartość określonego kapitału nie jest stała. Nie ułatwia to odpowiedzi na zasadnicze pytanie postawione w niniejszej monografii: jaki kapitał kariery warto gromadzić, aby był on rzeczywistym zasobem jednostki? Czy dostosowywać go do własnych indywidualnych predyspozycji, czy dostosować go do rynku pracy, nawet kosztem siebie, swych indywidualnych cech i właściwości? Kiedy rynek był stabilny, wybór modelu kariery, decyzje zawodowe opierały się w znacznym stopniu na diagnozie własnych predyspozycji, zdolności, zainteresowań itp. Nie oznacza to, że nie brano pod uwagę specyfiki rynku, np. zapotrzebowania na określone zawody. Ale obecnie to rynek i jego zmieniające się cechy stają się niejednokrotnie czynnikiem determinującym podejmowanie decyzji dotyczących np. inwestowania w określony rodzaj kapitału kariery, gromadzenie podobnych zasobów, niezależnie od indywidualnych zdolności, zainteresowań czy wartości.

MUDYŃ (2003) wprowadza rozróżnienie na zasoby faktyczne oraz zasoby potencjalne. Zasoby faktyczne to wszystko to, co sprzyja realizacji potrzeb bądź celów jednostki, a do czego w danym momencie (i stanie świadomości) ma ona bezpośredni, niekwestionowany dostęp. Jeśli natomiast dostęp do czegoś (przydatnego) ma charakter warunkowy, czyli być może jednostka uzyska go lub odzyska w przyszłości, to można wówczas mówić, co najwyżej, o zasobach potencjalnych. Zdaniem Chodkiewicza, aby móc mówić o faktycznych zasobach osobistych, muszą być spełnione następujące warunki:

- jednostka musi mieć określoną potrzebę lub sprecyzowany cel,
- musi istnieć pewne „coś”, w sensie materii, energii lub informacji,
- jednostka musi wiedzieć (w sensie deklaratywnym lub proceduralno-intuicyjnym) o istnieniu tego „czegoś”,
- jednostka musi dostrzegać relację między tym „czymś” a określoną potrzebą.

Analizując kapitał kariery w świetle tych warunków, można analogicznie stwierdzić, że stanowi on faktyczny zasób osobisty jednostki wtedy, kiedy:

- jednostka ma określoną strukturę potrzeb, które przejawiają się w formułowanym przez nią celu oraz przybierają postać planów i zamierzeń zawodowych,
- kapitał kariery istnieje jako „coś” — jako wiedza, informacje, umiejętności, kompetencje, których formalnym potwierdzeniem są posiadane dyplomy, świadectwa, zaświadczenia itp.,
- przejawem świadomości posiadania określonego kapitału kariery są m.in. zgromadzone przez jednostkę „fakty” i dowody, które tworzą jej tzw. zawodowe cv,
- jednostka dostrzega związek między gromadzonym kapitałem kariery i własną strukturą potrzeb, co przejawia się w preferowanych przez nią wartościach

zawodowych czy w modelach kariery zawodowej i prowadzi do kształtowania się indywidualnego wzorca kariery.

Ten ostatni warunek wydaje się szczególnie ważny w myśleniu o faktycznym kapitale kariery — jeżeli jednostka nie dostrzega związku między własnymi wyborami edukacyjno-zawodowymi, między rodzajem gromadzonego kapitału i określonymi potrzebami (zarówno własnymi, jak i rynku oraz pracodawców), to może się okazać, że jej rzeczywisty kapitał pozostanie tylko i wyłącznie kapitałem potencjalnym.

W odniesieniu do gromadzenia zasobów kariery przez osoby młode, pozostające na etapie przedzawodowym, warto podkreślić jeszcze jeden aspekt zasobów rzeczywistych i zasobów potencjalnych. Mianowicie to wszystko, co jednostka posiada, co jej ułatwia i wspiera gromadzenie kapitału kariery, np. określone uzdolnienia, dobra sytuacja materialna, wspierający rodzice, wysoki poziom zaangażowania i gotowość do zmian, duża otwartość, można postrzegać jako jej zasoby rzeczywiste. Natomiast zasoby potencjalne to zasoby niewykorzystywane „tu i teraz”, ale gromadzone ze świadomym zamiarem zainwestowania ich w przyszłą karierę — np. bardzo dobra znajomość języków obcych, doświadczenie zawodowe i wolontariackie czy posiadanie prawa jazdy.

Zdecydowana większość zasobów nie ma charakteru trwałego. Barbara KOZUSZNIK i Marek ADAMIEC (2000) zwracają uwagę na dynamikę zasobów i wyróżniają ich następujące kategorie: zasoby niezmnijające się, stałe (np. formalne wykształcenie), zwiększające się (np. wiedza), nieodnawialne, wyczerpujące się wskutek używania (np. energia życiowa), nieodnawialne, wyczerpujące się wskutek nieużywania (np. sprawność fizyczna), nieodnawialne, wyczerpujące się wskutek upływu czasu (np. wiek), zmniejszające się, odnawialne (np. pieniądze). Możliwość wyczerpywania się zasobów powoduje, że aby stanowiły one rzeczywisty kapitał kariery, jednostka musi dbać o ich wzrost i odnawialność, w przeciwnym wypadku mogą one bardzo szybko okazać się niewystarczające i nieużyteczne.

Podsumowując: dotychczasowe rozważania pozwalają stwierdzić, że zarówno w odniesieniu do sytuacji wyboru zawodu, jak i w odniesieniu do planowania kariery oraz gromadzenia jej kapitału — zasobami można określić to wszystko, co pomaga, wspiera, ułatwia, co jest w tym procesie istotne. W wypracowanych koncepcjach doradztwa zawodowego oraz doradztwa kariery wyróżnia się w tym obszarze dwie ważne grupy uwarunkowań, nazywając je czynnikami wewnętrznymi i czynnikami zewnętrznymi. Czynniki wewnętrzne (podmiotowe), czyli indywidualne cechy jednostki, jej możliwości, predyspozycje, wartości ukierunkowujące jednostkę na poszukiwanie adekwatnego, „dopasowanego” do siebie zawodu i modelu kariery zawodowej, można określić rodzajem jej zasobów osobistych. Natomiast czynniki zewnętrzne (sytuacyjne, kontekstowe), takie jak struktura rodziny, sytuacja materialna, wykształcenie rodziców, ich postawy, środowisko szkolne, rówieśnicze, profesjonalni doradcy, rynek itp., stanowią rodzaj jej zasobów zewnętrznych.

Rodzaje kapitału kariery

Zdaniem BAŃKI (2006a, 2007), indywidualny kapitał kariery to zakumulowane przez jednostkę jej doświadczenia, związane z dotychczasową aktywnością, realizowaną w różnych domenach życia, to trwale zmagazynowana wartość facylitująca działanie, to także postrzegana przez podmiot wartość zasobów personalnych (kompetencji), które umożliwiają ustanawianie i podtrzymywanie zdolności zatrudnieniowej jednostki. Kapitał kariery może przyjmować różne formy, najczęściej wymienia się: kapitał ludzki, finansowy, fizyczny, kulturowy, społeczny, reputacji, personalny, doświadczenia zawodowego. W tym rozdziale zostaną omówione te rodzaje kapitału kariery, które obecnie gromadzą studenci celem zwiększenia szans pomyślnego wejścia na rynek pracy — wyłoniono je w efekcie przeprowadzonego badania pilotażowego, poprzedzającego podjęte badania właściwe, przedstawione w niniejszej monografii.

Kapitał edukacyjny

Kapitał edukacyjny to zasoby w postaci wiedzy i umiejętności zgromadzone przez jednostkę w trakcie jej dotychczasowej edukacji. We współczesnym świecie wiedzę postrzega się jako najważniejszą — i, jak pisze Tadeusz OLEKSYN (2006), zapewne najbardziej złożoną — kompetencję. Jest uznawana za kapitał, który bardzo szybko rośnie i jednocześnie bardzo szybko ulega dezaktualizacji. W dobie gospodarki opartej na wiedzy edukacja stanowi zasadniczy warunek zwiększania kapitału ludzkiego, zarówno w wymiarze narodowym, organizacyjnym, jak i indywidualnym. Posiadany przez jednostkę kapitał edukacyjny stanowi główny czynnik ułatwiający zdobycie pracy, gwarantujący nie tylko w większym stopniu zaspokajanie potrzeb materialnych, lecz także realizację potrzeb wyższego rzędu.

Wzrost zainteresowania organizacji pracownikami z wyższym wykształceniem — to, zdaniem OLEKSYNA (2006), wyraźny dowód orientacji w kierunku organizacji tzw. uczącej się. Organizacje zatrudniające pracowników z wyższym

wykształceniem wychodzą z założenia, że jest to dobry i stosunkowo tani sposób na szybki dostęp do aktualnej wiedzy oraz pozyskanie ludzi, którzy nie tylko rozumieją procesy zachodzące we współczesnym świecie i we współczesnych organizacjach, lecz także będą w stanie wiedzę tę aktualizować i wdrażać. Zwolennicy zatrudniania na stanowiskach nierobotniczych pracowników wyłącznie z wyższym wykształceniem twierdzą, że ludzie z dyplomami wyższych uczelni są bardziej elastyczni, mogą łatwiej zmieniać miejsca pracy w organizacji i szybciej awansować. Jednak bezwzględny wymóg wyższego wykształcenia ma sens wówczas, gdy w pracy na danym stanowisku jest to uzasadnione, np. gdy wymagane są elementy wiedzy i umiejętności, które zdobywa się dopiero na studiach wyższych. W przeciwnym wypadku wykonywanie przez ludzi wykształconych pracy w niewielkim stopniu wykorzystującej posiadane przez nich kompetencje może prowadzić do frustracji, braku zadowolenia, w konsekwencji — do mniejszej efektywności i skuteczności.

Kapitał edukacyjny można postrzegać:

1. *Jako wartość samą w sobie* — istotne znaczenie ma tutaj ukończenie określonego poziomu kształcenia, w odniesieniu do studiów wyższych — konkretnej uczelni — większą wartość ma ukończenie uczelni cieszącej się wyższym prestiżem, ukończenie studiów pozwalających na wykonywanie zawodów wysoko cenionych przez większość społeczeństwa (np. lekarz, prawnik, profesor), znajomość języków obcych, ukończenie dodatkowych szkoleń, studiowanie więcej niż jednego kierunku itp. Konsekwencją tych działań jest posiadany zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji, który zwykle przesądza o „wartości zatrudnieniowej” jednostki, stanowi zasadnicze źródło jej przewagi konkurencyjnej, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i zmniejsza lęk o przyszłą pracę.
2. *Jako wartość instrumentalną* — zgromadzony kapitał cechuje się relatywnością, niezależnie od jego wielkości staje się rzeczywistym kapitałem dopiero w odniesieniu do określonych potrzeb, wartości czy celów jednostki oraz w relacji do oczekiwań rynku pracy.

Według MELOSIKA (2009), społeczeństwo postrzega dziś edukację (i walkę o zdobycie dyplomu) oczyma merytokratów, którzy stwierdzają zachodzenie wyraźnego związku między systemem edukacji, uzyskiwanymi dyplomami i procesami stratyfikacyjnymi. Pojęcie merytokracji dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć, natomiast edukacja — szczególnie uniwersytecka — stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej (niekiedy uznaje się ją, jak zauważa MELOSIK (2009), wręcz za społeczną windę, która wędruje z dołu do góry, wwożąc różnych ludzi — i różną ich liczbę — na różne piętra). Podejście to wskazuje, według autora, na dwie zasadnicze funkcje dyplomów edukacyjnych. Po pierwsze, rozdzielają one ważne nagrody społeczne, takie

50 jak: prestiż, płace, stanowiska pracy, po drugie, stanowią formalny dowód istnienia możliwej do wykorzystania na rynku pracy grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych. Edukacja to rodzaj inwestycji, która spłaci się w formie powiększonych dywidend w przyszłości. Kiedy jednak zdobyte kwalifikacje i umiejętności stają się nieadekwatne do potrzeb społecznych, jednostki ponoszą konsekwencje utraty wartości swojego kapitału (MEŁOSIK, 2009).

Przedstawiciele tzw. ekonomiki kształcenia (por. GRODZICKI, 2003) rozróżniają w szeroko rozumianej edukacji dwa związane z sobą obszary:

- inwestowanie w wykształcenie człowieka,
- spożytkowanie poniesionych kosztów.

Na każdym poziomie funkcjonowania społecznego obszary te stanowią przedmiot określonych kalkulacji — na poziomie gospodarki (nakłady na naukę — wzrost gospodarczy państwa), na poziomie organizacji (nakłady na szkolenie pracowników — wzrost konkurencyjności na rynku) oraz na poziomie jednostki (nakłady na kształcenie — większa szansa na satysfakcjonującą karierę).

Odnosząc się bardziej szczegółowo do poziomu jednostki, GRODZICKI (2003) pisze, że decyzja o podjęciu, kontynuowaniu lub przerwaniu przez nią kształcenia uwarunkowana jest dwoma grupami czynników: jedną z nich stanowią korzyści, jakich może ona oczekiwać po osiągnięciu kolejnego poziomu edukacyjnego, drugą — relacje oczekiwanych korzyści do przewidywanych kosztów, których efekt jest istotnym źródłem satysfakcji i zadowolenia z realizacji podjętej przez jednostkę decyzji. Autor wyróżnia dwa rodzaje kosztów i — analogicznie — dwa rodzaje korzyści: bezpośrednie i pośrednie. Koszty bezpośrednie to wysokość wszystkich wydatków, jakie trzeba ponieść w procesie edukacji, tj. koszty czesnego, opłaty za akademik, wyżywienie, książki itp. Koszty pośrednie to wysokość utraconych zarobków, które kształcący się traci podczas nauki. O ile koszty bezpośrednie są jasno określone i nie stanowi większej trudności ich wyliczenie, o tyle utracone zarobki są kosztem ukrytym, często nieuświadamianym. Natomiast bezpośrednie korzyści to przede wszystkim lepsza praca i płaca, szybsza ścieżka kariery czy większy prestiż. Dziś do tej kategorii należy także zaliczyć większe prawdopodobieństwo otrzymania pracy po zakończeniu edukacji, co ma szczególne znaczenie dla ludzi młodych — umożliwia im bowiem ekonomiczne usamodzielnienie się. Wśród korzyści pośrednich autor wyróżnia podniesienie wartości czasu wolnego, podniesienie świadomości zdrowego trybu życia czy większą dbałość o rozwój dzieci. Wyższy poziom wiedzy ułatwia ludziom dokonywanie lepszego wyboru spośród dóbr konsumpcyjnych, podnosi poziom rozumienia otaczającej rzeczywistości, dzięki zwiększeniu mobilności poprawia konkurencyjność na rynku pracy. Staje się źródłem satysfakcji i poczucia większej wartości. Lepsze wykształcenie generuje wyższy stopień kreatywności, innowacyjności — cech szczególnie ważnych w procesie adaptacji do permanentnie zmieniającego się otoczenia.

Wykształcenie stało się inwestycją, która postrzegana jest jako kapitał zapewniający satysfakcjonujące wynagrodzenie i korzystne perspektywy rozwoju zawodowego, a ponadto zmniejszający ryzyko bycia bezrobotnym. Najważniejszym miernikiem nabytej wiedzy pozostaje poziom i profil wykształcenia. Denise BOYD i Helen BEE (2007) twierdzą, że studiowanie na wyższej uczelni przynosi wiele korzyści, pod wieloma względami sprzyja rozwojowi człowieka. Osoby z dyplomem uczelni wyższej mają większe dochody, rzadziej pozostają przez dłuższy czas bez zatrudnienia i częściej awansują. Ponadto cieszą się wyższym statusem społecznym zarówno rzeczywistym, jak i postrzeganym. Ernest PASCARELLA i Patrick TERENCE (1991) zwracają uwagę na fakt, że w trakcie studiów rosną aspiracje naukowe i zawodowe studentów. Poza korzyściami poznawczymi oraz motywacyjnymi studiowanie stwarza także lepsze warunki socjalizacji, sprzyja rozwojowi rozumowania moralnego i społecznego, zwiększa zdolność do empatii (CHICKERING, REISSER, 1993; PASCARELLA, TERENCE, 1991).

Kapitał edukacyjny jako zasób udokumentowanych i certyfikowanych osiągnięć edukacyjnych zwiększa szansę kariery w organizacjach wiedzy i w warunkach nowej ekonomii, jest wręcz przepustką do określonych sektorów rynku pracy, które objęte są rządowymi, branżowymi i innymi reglamentacjami w postaci certyfikacji. Jednak dziś sukces kariery jest nie tylko funkcją czasu pozostawania w systemie edukacyjnym, lecz jest także zdeterminowany jakością instytucji edukacyjnych. Inwestycja w karierę polegająca na wyborze renomowanej szkoły wyższej wiąże się z kosztami, ale daje nadzieję na pewniejszy zwrot poniesionych nakładów.

Autorzy raportu „Młodzi 2011” wymieniają następujące korzyści z posiadania kapitału wykształcenia:

1. Osoby posiadające akademickie wykształcenie mają znacznie większe szanse na zatrudnienie niż osoby z niższym statusem wykształcenia. Wykształcenie obniża ryzyko bezrobocia.
2. Wykształcenie istotnie zmniejsza lukę w zatrudnieniu mężczyzn i kobiet, co oznacza, że możliwości znalezienia pracy przez kobiety i mężczyzn z wyższym wykształceniem są podobne, podczas gdy na niższym poziomie wykształcenia są one zdecydowanie większe w grupie mężczyzn.
3. Wraz z poziomem wykształcenia rosną dochody. W większości krajów OECD premia dochodowa za wyższe wykształcenie wynosi ok. 50%. Osoby z dyplomem wyższej uczelni zarabiają średnio 153% tego, co zarabiają osoby z niskim wykształceniem, te zaś zarabiają 78% tego, co zarabiają osoby z wykształceniem średnim.
4. Poziom wykształcenia pozytywnie wiąże się z kondycją zdrowotną ludzi — im jest on wyższy, tym większy odsetek osób deklaruje dobry stan zdrowia. Z danych raportu wynika, że w Polsce wśród osób z wyższym wykształceniem 80% pozytywnie wypowiada się o swoim zdrowiu. Wśród tych, którzy

mają średnie wykształcenie, jest ich 62%, a wśród mających wykształcenie niższe od średniego — już tylko połowa.

5. Wyższy poziom wykształcenia dzięki dostarczaniu odpowiedniej wiedzy, kompetencji i doświadczenia kształtuje postawy i przekonania intensyfikujące uczestnictwo w życiu społecznym, zaangażowanie obywatelskie i zainteresowanie polityką.
6. Wśród osób z wyższym wykształceniem znacznie wyższe jest również zaufanie interpersonalne, niezwykle istotne z punktu widzenia spójności i sprawnego funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego.

Wiedza, a także umiejętność jej zdobywania to rzeczywisty i podstawowy kapitał jednostki, ważny w procesie konstruowania kariery zawodowej. Jedną z widocznych konsekwencji tego przekonania jest obserwowana w praktyce zwiększająca się popularność realizowania podwójnej ścieżki edukacji w szkołach wyższych, co można przyjąć za pewien nowy model kariery edukacyjno-zawodowej, stanowiący wyzwanie dla modelu tradycyjnego, polegającego na studiowaniu na jednym kierunku. Młodzi ludzie podejmują edukację wyższą na dwóch kierunkach jednocześnie, bądź też w pewnym odstępie czasowym (zdarza się także, że studiują na większej ich liczbie).

W praktyce jednak kapitał edukacyjny nie jest tak prosto skorelowany ze statusem społecznym, z zarobkami, z pewnością zatrudnienia czy z perspektywą realizacji satysfakcjonującej kariery. Dziś zdobycie wyższego wykształcenia i ukończenie studiów na renomowanych uczelniach nie gwarantuje spłaty poniesionych nakładów w formie bezpieczeństwa zatrudnienia czy oczekiwanych wysokich zarobków.

Próbie konfrontacji założeń teorii o zachodzeniu ścisłego związku pomiędzy zdobyciem dyplomu uczelni wyższej i gwarancją osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej oraz zawodowej podejmuje m.in. Tomasz GMEREK (2005). W swych rozważaniach zwraca uwagę na fakt, że nieustanne powiększanie liczby osób uzyskujących dyplomy uczelni wyższych wymaga zwiększenia możliwości zagwarantowania im zatrudnienia. W przeciwnym wypadku następuje proces dewaluacji dyplomów, który skutkuje zjawiskiem „przeedukowania” (*overeducation*) polegającym na tym, że zbyt wielu ludzi ma dyplom wyższej uczelni i nie może znaleźć pracy odpowiadającej ich wykształceniu, kompetencjom i aspiracjom (por. FREEMAN, 1976). Prowadzi to do frustracji, do niezadowolenia, a nawet do poszukiwania miejsca pracy i podejmowania decyzji o życiu poza granicami kraju. Jedną z ważnych konsekwencji „nadwyżki dyplomów” jest spadek ich jakości. LITTL (1992; cyt. za: GMEREK, 2005, s. 207) określa to zjawisko „chorobą dyplomu”. Pojęcie to opisuje sytuację, w której głównym celem jednostek staje się zdobywanie „formalnych” dowodów swojego wykształcenia, system edukacyjny natomiast zorientowany jest przede wszystkim na selekcję i funkcjonuje jako swoista „fabryka dyplomów”. Taki system nie rozwija, zdaniem autora, twórczych cech młodzieży (takich jak ciekawość, innowacyjność,

wyobrażnia czy kreatywność), lecz podporządkowany jest zdobyciu formalnej (przewidzianej programem) wiedzy i uzyskaniu jak najlepszych ocen.

Trudności z odpowiednim „zagospodarowaniem” osób z wykształceniem wyższym powodują, że w praktyce coraz częściej zdarza się, co obserwujemy także w naszym kraju, że absolwenci szkół wyższych pracują na stanowiskach niższych, nieodpowiadających ich kompetencjom i kwalifikacjom. Można przewidywać, iż już w najbliższej przyszłości praca na stanowisku poniżej kwalifikacji będzie stanowiła pewien naturalny etap kariery zawodowej absolwentów uczelni wyższych. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że zatrudnianie absolwentów szkół wyższych na stanowiskach pracy, na których wystarczające są kwalifikacje absolwentów szkół średnich, czy zatrudnianie absolwentów szkół średnich na stanowiskach niewymagających takich kwalifikacji przysparza dodatkowych trudności w dostępie do rynku pracy osobom o niższych kwalifikacjach. Proces ten nasila ponadto stosowanie w prostych pracach usługowych urzędzeń samoobsługowych — przykładem może być stopniowe zastępowanie stanowisk kasowych w hipermarketach kasami samoobsługowymi.

Jednocześnie, mimo iż dyplom uczelni wyższej nie daje dziś gwarancji zatrudnienia, to jego posiadanie wiele osób postrzega jako niezbędny warunek rozpoczęcia kariery zawodowej. Z prowadzonych dyskusji, debat, opracowań wynika, że dyplom stanowi warunek wstępny, ale niewystarczający do zapewnienia satysfakcjonującej przyszłej kariery zawodowej i dobrego życia, ponieważ, jak stwierdza Kivinen (cyt. za: MELOSIK, 2009, s. 136), „dyplom akademicki jest co prawda kluczem, który otwiera zamek, lecz niekoniecznie otwiera drzwi”.

Niepewna przyszłość zawodowa, zakładająca ryzyko bezrobocia, powoduje także radykalną zmianę w postawach młodzieży wobec edukacji, w jej podejściu do nauki i stylu studiowania. Następuje wydłużanie okresu uczenia się (ze studiami doktoranckimi „na wszelki wypadek”), popularne stało się studiowanie dwóch kierunków w tym samym czasie, łączenie studiów z nabywaniem wczesnych doświadczeń zawodowych. Kształtuje się nowa kultura studiowania (podporządkowanego cv), a wraz z nią — nowy rodzaj oczekiwań: pozyskiwania umiejętności i wiedzy mających walor praktyczny.

Inwestycja w edukację i wykształcenie (w jego typ, rodzaj, jakość, ilość) stanowi najważniejszy kapitał młodych ludzi, który umożliwia im satysfakcjonującą realizację indywidualnych celów zawodowych i życiowych. Aby jednak edukacja stała się rzeczywistym kapitałem przynoszącym wymierne korzyści, musi być traktowana jako konsekwencja szeregu świadomych działań, które podejmuje nie tylko sama jednostka, lecz również państwo i funkcjonujące w nim organizacje.

Jak już podkreślono, kapitał edukacyjny stanowi dziś niezbędny, ale niewystarczający warunek radzenia sobie na rynku pracy, *efekt windy w dół* coraz częściej dotyczy również absolwentów kierunków, które uchodziły za gwarantujące znalezienie pracy, takich jak ekonomia czy prawo (z danych raportu

54 „Młodzi 2011”). Powoduje to, że na obecnym rynku ważne stają się także inne formy kapitału, w tym głównie kapitał społeczny i kulturowy, które dają wiedzę: „jak” osiągnąć sukces. BAŃKA (2006b) pisze, że wiedza, „jak” zachować się, by osiągnąć sukces, jest zarezerwowana dla tych, którzy mają wiedzę kulturową w postaci znajomości stylu życia, zwyczajów, preferowanych sytuacyjnie zachowań, trendów mody itp. Kapitał społeczny to związane z pochodzeniem społecznym i klasowym dostępne kontakty społeczne (formalne i nieformalne), które są istotnym wymiarem kapitału wsparcia społecznego. W odniesieniu do rozwoju kariery w cyklu życia szczególnie ważne jest wsparcie rodzinne. Dzieci, które doświadczają odpowiedniego wsparcia rodzinnego, mają wyższe osiągnięcia szkolne, strukturę aspiracji zawodowych ukierunkowaną na wybór bardziej ambitnych ścieżek karier (MIDDELTON, LOUGHEAD, 1993; BAZYK, 2005), przejawiają większy upór i wytrwałość w dochodzeniu do końca wybranej ścieżki edukacyjnej oraz niższy poziom tzw. choroby domowej, przejawiającej się w lęku przed opuszczeniem domu (np. w sytuacji wyjazdu na studia).

MEŁOSIK (2009) w rozważaniach na temat zmieniającej się roli uniwersytetu i edukacji akademickiej wskazuje, że uniwersytet staje się dziś jedną z wielu instytucji społecznych postrzeganych niemal wyłącznie przez pryzmat jego potencjalnego wkładu w rozwój ekonomiczny danego kraju w kontekście współzawodnictwa na „rynku globalnym”. Idea wiedzy dla wiedzy ustępuje miejsca idei wiedzy użytecznej, a idea światłego absolwenta intelektualisty zostaje zastąpiona modelem absolwenta „wyspecjalizowanego pragmatyka”, który z łatwością znajdzie pracę i będzie się przyczyniał do rozwoju ekonomicznego kraju (sam na tym korzystając). O ile, jak zauważa MEŁOSIK (2009), jeszcze w niedawnej przeszłości edukację wyższą postrzegano jako wartość samą w sobie, a celem jej był rozwój jednostki (kształtowanie osobowości, postaw obywatelskich, charakterów i umysłów, rozwijanie orientacji na zdobywanie wiedzy) i długoterminowe korzyści społeczne (kultywowanie tradycji edukacyjnych, zachowanie dziedzictwa kulturowego), to dzisiaj, jak twierdzi WELCH (1997; cyt. za: MEŁOSIK, 2000), edukację na poziomie wyższym w coraz większym stopniu ocenia się wyłącznie w kategoriach zdolności do produkowania kapitału ludzkiego i udziału w międzynarodowej konkurencyjności ekonomicznej, gdzie dobro społeczne zastąpione zostało dobrem ekonomicznym. Jednym z efektów komercjalizacji edukacji wyższej jest dążenie większości absolwentów do tego, aby „mieć”, a nie „być”, dążenie do nieograniczonej konsumpcji, a nie poszukiwanie sensu życia czy też rozwijanie krytycznego myślenia o rzeczywistości (MEŁOSIK, 2000). W konsekwencji, zdaniem autora, wiedza akademicka staje się produkowanym i przetwarzanym towarem, mającym określoną wartość głównie na rynku pracy. W pewnym zakresie tezy te wsparte są wynikami badań opinii społecznej — przykładowo, badanie CBOS z 2009 roku „Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993—2009” pokazało, że głównym motywem skłaniającym ludzi do zdobywania wykształcenia są wysokie zarobki

(64%), w dalszej kolejności — interesujący zawód (39%), łatwiejsze życie (35%), niezależność, samodzielność (30%), rozwój intelektualny oraz samodoskonalenie (27%). Mniejsze znaczenie miały takie motywy jak: możliwość uniknięcia bezrobocia (21%), uzyskanie lekkiej pracy (18%), zdobycie prestiżu społecznego (16%), podjęcie pracy na swoim (13%) lub za granicą (11%), udział we władzy (3%). W przytoczonym badaniu w porównaniu z rokiem 1993 respondenci częściej podkreślali motywującą rolę wysokich zarobków, rzadziej zaś wskazywali na perspektywę ciekawego zawodu, niezależności, samodzielności, prestiżu, możliwości pracy na swoim.

Podsumowując, warto jeszcze raz podkreślić, że dyplom uczelni wyższej stanowi obecnie bardzo ważny wymiar kapitału edukacyjnego kariery, mimo że samo uzyskanie dyplomu nie gwarantuje zdobycia pracy satysfakcjonującej i dającej możliwość rozwoju osobistego. Potencjalni pracodawcy oczekują także innych, dodatkowych kapitałów — doświadczenia zawodowego, kompetencji społecznych, aktywności, która przejawia się w podejmowaniu wybiegających poza aktywność edukacyjną działań, czy biegłej znajomości języków obcych. Wśród tych kapitałów jako szczególnie ważny i pożądaný wskazywany jest kapitał doświadczenia zawodowego.

Kapitał doświadczenia zawodowego

Wraz z trudnościami wejścia na rynek pracy istotnie zwiększyła się rola doświadczenia zawodowego. Jak pisze OLEKSYN (2006), największą wartość dla współczesnych organizacji przedstawiają dziś młodzi ludzie, którzy nie tylko uczyli się, lecz także umiejętnie łączyli naukę z praktyką gospodarczą. Warto podkreślić, że obecnie proces łączenia nauki i pracy dotyczy zarówno osób przygotowujących się do wejścia na rynek (uczniów, studentów), jak i pracowników, osób, które mają zatrudnienie i są aktywne na rynku. W odniesieniu do osób uczących się mówimy o potrzebie gromadzenia doświadczenia zawodowego, natomiast w odniesieniu do osób pracujących — o potrzebie wzbogacania pracy ciągłym doskonaleniem posiadanych kompetencji, niejednokrotnie zdobywaniem nowych.

BAŃKA (2005b) wymienia następujące powody konieczności łączenia ogólnej edukacji szkolnej z edukacją zawodową:

- łączenie sprawia, że nauka staje się dla ludzi młodych bardziej życiowa i interesująca, co zarazem podnosi efekty kształcenia na wyższy poziom jakościowy;
- łączenie pozwala rozwijać te specyficzne kompetencje zawodowe, na które istnieje aktualne zapotrzebowanie ze strony pracodawców;

- 56 — łączenie rozwija nawyki i ważne postawy wobec pracy, takie jak punktualność i kompetencje pracy zespołowej;
 — posiadanie doświadczenia zawodowego staje się źródłem przewagi konkurencyjnej, a w sytuacji, gdy dana osoba poszukuje pracy, ułatwia wejście na rynek.

Łączenie studiowania z podejmowaniem pracy zawodowej stanowi także konsekwencję utwierdzania się młodych ludzi w przekonaniu, że wysokie kwalifikacje potwierdzone dyplomem uczelni wyższej nie są dziś wystarczające, aby skutecznie wejść na rynek pracy i znaleźć satysfakcjonujące zatrudnienie. Powoduje to, że studenci, coraz częściej także studenci studiów dziennych, podejmują różnego rodzaju aktywność zawodową i gromadzą kapitał doświadczenia zawodowego, co potwierdzają zarówno potoczne obserwacje, jak i wyniki licznych prowadzonych w tym obszarze raportów i badań.

I tak, badania przedstawione w „Bilansie Kapitału Ludzkiego” (JELONEK, 2011), zrealizowane od sierpnia 2010 roku do stycznia 2011 roku, w których wzięło udział ponad 33 tys. studentów, pokazały, że obecnie prawie połowa studentów studiów dziennych to osoby pracujące (zdecydowanie częściej są to studenci: nauk społecznych, usług dla ludności, usług transportowych, kierunków artystycznych, pedagogicznych, humanistycznych, ekonomiczno-administracyjnych, dziennikarstwa i informacji). Aktywność zawodowa podejmowana jest głównie w celach zarobkowych, nie wiąże się z profilem studiów, niekoniecznie zwiększa szanse na znalezienie dobrej pracy w przyszłości, nie ma nic wspólnego z pracą, którą zamierzają wykonywać po ukończeniu kształcenia na poziomie wyższym. Badani angażują się najczęściej w pracę tymczasową, niewymagającą wysokich kompetencji, zwykle są zatrudniani na umowę zlecenie lub umowę o dzieło. Najczęściej pracują na stanowiskach przeznaczonych dla personelu z wykształceniem średnim, ale zdarza się, że wykonywane przez nich zadania nie wymagają nawet takiego poziomu wykształcenia.

Podobne dane przedstawiają Maria ZIELIŃSKA i Żyvia LESZKOWICZ-BACZYŃSKA (2008). Na podstawie przeprowadzonych wywiadów narracyjnych, kwestionariuszowych, a także badań ankietowych ze studentami oraz z absolwentami studiów wyższych, jak również z osobami studiującymi i pracującymi przynajmniej przez trzy miesiące w Anglii, stwierdziły one, że badani młodzi ludzie mają dość wczesne doświadczenia związane z pracą; zdaniem badaczek, praca podczas studiów staje się powoli normą. Jest to zwykle praca dorywcza, choć coraz częściej zdarza się, że młodzi ludzie otrzymują propozycję stałej pracy i w konsekwencji podejmują starania o indywidualny tok studiów. Motywem podejmowania pracy jest zarówno potrzeba zarobienia dodatkowych pieniędzy, jak i zdobycie doświadczenia zawodowego. Coraz bardziej powszechną, ale nadal, jak podkreślają autorki badania, marginalną formę pracy stanowi wolontariat. W tym przypadku celem jest zarówno zdobycie kwalifikacji, konkretnych umiejętności, jak i nawiązywanie znajomości ułatwiających start zawodowy.

Analiza wywiadów narracyjnych pozwoliła autorkom na wyodrębnienie następujących typów zachowań młodych ludzi, które są związane z pracą, nazwanych przez nie zachowaniami ekonomicznymi:

1. *Aktywny poszukiwacz* — osoba, która podczas studiów podejmuje się różnych prac, traktując je jako przyszły kapitał. Gromadzi doświadczenie, zawiera znajomości, nabywa różnorodnych umiejętności. Podejmowane prace niekoniecznie związane są z kierunkiem studiów.
2. *Zdeterminowany* — determinacja stanowi najczęściej konsekwencję trudnej sytuacji życiowej, celem jest więc zdobycie dodatkowych środków na podratowanie domowego budżetu. Osoba zdeterminowana nie traktuje pracy jako wzbogacającego doświadczenia, ale jako konieczność. Podejmuje się różnych prac, głównie takich, które przynoszą jak największe zyski w krótkim czasie.
3. *Profesjonalista* — już od szkoły średniej ma wyraźnie sprecyzowane zainteresowania, studia są dla niego środkiem do zdobycia satysfakcjonującej pracy w wymarzonej zawodzie. Podejmowane prace są zgodne z kierunkiem studiów i z zainteresowaniami.
4. *Leniwy fantasta* — podejmuje pracę nieprzynoszącą satysfakcji, ale nie poszukuje innej, mimo że snuje o niej marzenia. Ma plany edukacyjne, ale słabo sprecyzowane, jeżeli studiuje, to kierunek studiów jest zwykle przypadkowy.

Przedstawiona typologia podkreśla wielość i różnorodność motywów gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego w okresie edukacji w szkole wyższej. W podejmowaniu zatrudnienia istotna okazała się płeć respondentów. Kobiety częściej niż mężczyźni wykonywały prace, które nie były zgodne z ich kierunkiem studiów, natomiast badani mężczyźni uważali, że podejmują pracę w jakimś zakresie związaną z kierunkiem kształcenia. Co interesujące, kobiety studentki, mówiąc o dalszych planach zawodowych, także deklarowały większą akceptację pracy niekoniecznie zgodnej z ich wykształceniem. Zjawisko to wystąpiło również na rynku pracy — absolwentki uczelni wyższych częściej twierdziły, że pracują niezgodnie ze swoim wykształceniem, jednocześnie miały poczucie, że wykonują pracę zarówno poniżej własnych możliwości i posiadanych kompetencji, jak i poniżej osiągniętego poziomu wykształcenia, co generalnie prowadzi do mniejszego zadowolenia, niskiej satysfakcji i, co nie mniej istotne, daje zdecydowanie mniejsze szanse na awans.

Wyniki innego obszernego badania, które przeprowadzono w ostatnim czasie na reprezentatywnej próbie 5 521 studentów ostatniego roku studiów stacjonarnych magisterskich i licencjackich szkół wyższych na terenie województwa pomorskiego², pokazały, że gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego w okresie edukacji jest dla nich bardzo ważne — podobnie jak

² *Studenci ostatniego roku szkół wyższych — pracodawcy, czy pracownicy? Potencjał do rozwoju przedsiębiorczości wśród studentów ostatnich lat studiów województwa pomorskiego.* Projekt w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007—2013. http://midrbs.pomorskie.eu/assets/files/RAPORTY_I_BADANIA/Absolwent.

58 w badaniach ZIELIŃSKIEJ i LESZKOWICZ-BACZYŃSKIEJ (2008), młodzi ludzie zdobywają doświadczenie zawodowe, przede wszystkim wykonując sezonowe prace w kraju (57% wskazań), odbywając praktyki studenckie w Polsce (37% wskazań) oraz regularnie pracując podczas studiów (26% wskazań). Część studentów pracowała w firmie należącej do kogoś z rodziny (10%), część podejmowała pracę za granicą (10%), wolontariat (8%) oraz realizowała praktyki i staże studenckie za granicą (2%). Porównując wyniki uzyskane w przedstawionej edycji badania z wynikami z roku 2008, autorzy raportu podkreślają, że zmieniły się miejsca, w których studenci zdobywają doświadczenie zawodowe. Aktywność badanych przesunęła się z praktyk i staży studenckich w stronę sezonowej oraz regularnej pracy podczas studiów. Świadczy o tym wyraźny spadek wskazań respondentów na praktyki i staże zawodowe (z 73% w 2008 roku do 37% w 2010 roku) i jednoczesny wzrost wskazań na pracę regularną i/lub sezonową. Nieznacznie częściej w praktykach brali udział mężczyźni (52%) oraz studenci, którzy w programie studiów mieli przedmiot związany z przedsiębiorczością (60%).

Również studenci uczestniczący w badaniu pilotażowym, poprzedzającym badania właściwe podjęte w ramach niniejszej monografii (N = 352), podkreślali ważność i konieczność posiadania kapitału doświadczenia zawodowego przed wejściem na rynek pracy (84,8% wskazań). Ale warto także zwrócić uwagę na fakt, że oczekiwanie doświadczenia zawodowego od ludzi młodych rozpoczynających swoją karierę staje się dla wielu z nich swoistym błędnym kołem — brak kompetencji praktycznych stanowi zasadniczą przeszkodę w zdobyciu zatrudnienia, natomiast brak zatrudnienia jest zasadniczą przeszkodą w nabyciu kompetencji praktycznych (por. GRELA, 2006).

Kapitał przedsiębiorczości

Ważną kompetencją oczekiwaną przez współczesny rynek pracy stała się przedsiębiorczość. Zwykle postrzega się ją jako gotowość do zakładania i prowadzenia własnej firmy. Podejmowanie tego rodzaju aktywności zawodowej ma ważne konsekwencje zarówno dla jednostki, jak i dla gospodarki — dla jednostki stworzenie własnego miejsca pracy stanowi istotną alternatywę dla realizacji jej zawodowej kariery, chroni ją przed bezrobociem, dla gospodarki z kolei jest sposobem na zmniejszanie bezrobocia w wyniku tworzenia nowych miejsc pracy.

Większość klasycznych definicji przedsiębiorczości przedstawia ją jako proces organizowania i prowadzenia działalności gospodarczej oraz podejmowania związanego z nią ryzyka (por. GRIFFIN, 1999; SEGAL, BORGIA,

SCHOENFELD, 2005). Część badaczy odnosi przedsiębiorczość wyłącznie do osób, które samodzielnie uruchomiły własną działalność (KOŁODZIEJ, 2010; SCHOON, DUCKWORTH, 2012), część postrzega ją znacznie szerzej i definiuje jako podejmowanie i realizowanie nowych, innowacyjnych przedsięwzięć, co niekoniecznie ma związek z posiadaniem i prowadzeniem własnego przedsiębiorstwa, ale może przejawiać się w podejmowaniu roli zarządzającego inną firmą czy organizacją (SCHUMPETER, 1960).

Tworzenie i prowadzenie własnej firmy Anna BRZEZIŃSKA i Joanna SZMIDT (2010) nazywają działaniem biznesowym, podkreślając, że tego rodzaju aktywność wiąże się z posiadaniem określonych cech, umiejętności i zdolności, spośród których najczęściej wymienia się: potrzebę osiągnięć, skłonność do podejmowania ryzyka, wewnętrzne umiejscowienie kontroli, pasję i wytrwałość, motywację, umiejętność formułowania wizji, poczucie własnej skuteczności, a także rzeczywistą skuteczność działania. Natomiast zwolennicy szerszego podejścia do przedsiębiorczości, przedstawiciele tzw. psychologicznych koncepcji przedsiębiorczości, nie odnoszą tej aktywności wyłącznie do działalności *stricte* biznesowej, ale także do szeregu innych działań, jakie podejmuje jednostka w różnych obszarach swego życia. Ich specyfiką jest to, że mają charakter innowacyjny, bardzo często przejawiają się w procesie wcielania w życie nowych idei, wizji, pomysłów. W odniesieniu do osoby przedsiębiorcy autorki piszą o tzw. postawie (orientacji) przedsiębiorczej, na którą składają się takie cechy i właściwości jak: autonomia, inicjatywa, ryzyko, kreatywność, bycie zorganizowanym, rozwój, zorientowanie na rynek, wytrwałość, wyzwanie, myślenie „do przodu”, odpowiedzialność, pomaganie innym, przynoszenie dochodu, robienie czegoś niezwykłego, ciężka praca, rozpoznawanie szans i osiąganie celów (BRZEZIŃSKA, SZMIDT, 2010). Wyróżnione perspektywy nie są rozłączne i, zdaniem autorek, świadczą raczej o ewolucji pojęcia przedsiębiorczości w kierunku rozszerzania go na nowe formy aktywności jednostki oraz na specyficzny sposób jej funkcjonowania.

Jednym z zasadniczych pytań stawianych w obszarze przedsiębiorczości jest pytanie o motywę jej podejmowania. W efekcie prowadzonych w tym zakresie badań wyróżniono dwie grupy czynników kształtujących tzw. intencję przedsiębiorczą. Pierwsza grupa wiąże się z osobą podejmującą decyzję o samozatrudnieniu, w konsekwencji badacze poszukują takich jej cech i właściwości, które mają istotny związek z tą decyzją. Drugą grupę stanowią czynniki sytuacyjne i środowiskowe, takie jak dostępność określonych zasobów, specyfika rynku pracy, wsparcie prawno-organizacyjne, wcześniejsze doświadczenia zawodowe jednostki (por. KRUEGER, REILLY, CARSRUD, 2000).

We wczesnych badaniach przedsiębiorczości podejmowanych w obszarze psychologii organizacji badacze koncentrowali się głównie na identyfikacji cech i właściwości wybitnych przedsiębiorców, które wyróżniały ich z ogólnej populacji (McCLELLAND, 1961, 1965, 1987; CHURCHILL, LEWIS, 1986; SHAVER,

- 60 SCOTT, 1991; TIMMONS, 1999). Już ponad 50 lat temu David McCLELLAND (1961, 1965) stwierdził, że osoby odnoszące sukcesy w aktywności przedsiębiorczej charakteryzują się grupą podobnych cech, które nazwał kompetencjami przedsiębiorczymi. Wyróżnił wśród nich zdolność systematycznego planowania oraz asertywność.

Inni badacze wśród cech przekładających się na tzw. intencję przedsiębiorczą i rzeczywiste podejmowanie przedsiębiorczości jako modelu kariery zawodowej wyróżniają m.in.: wyższy poziom samoskuteczności (BARON, FRESE, BAUM, 2007), większą wytrwałość w działaniu (BANDURA, BARBARANELLI, CAPRARA, PASTORELLI, 2001), wyższy poziom kompetencji społecznych (BARON, FRESE, BAUM, 2007). BARON, FRESE, BAUM (2007) podkreślają także znaczenie zdolności specjalnych, szczególnie zdolności matematycznych.

W badaniach, które przeprowadzili Gerry SEGAL, Dan BORGIA i Jerry SCHOENFELD (2005) w USA na grupie 114 studentów Kolegium Biznesu (Florida Gulf Coast University), istotnymi predyktorami intencji samozatrudnienia okazały się: tolerancja ryzyka, samoskuteczność oraz zdolność realizacji celów.

Zofia RATAJCZAK (2012) w podejmowaniu zachowań przedsiębiorczych podkreśla ważność następujących umiejętności: uwzględnienie i liczenie się z okolicznościami, ograniczone zaufanie do otoczenia, twardość w zmaganiu się z przeciwnościami, czujność wobec zdarzeń zagrażających oraz wrażliwość na zdarzenia korzystne. Maria STRYKOWSKA (2012) pisze o tzw. pasji przedsiębiorczej, która wiąże się z uczuciami pozytywnymi, takimi jak: duma, zamiłowanie, entuzjazm czy radość. Tadeusz TYSZKA (2002) do najistotniejszych cech psychologicznych wyróżniających osoby przedsiębiorcze zalicza motywację (potrzebę) osiągnięć i stosunek do ryzyka. Peter DRUCKER (1992) postrzega przedsiębiorczość bardziej jako cechę zachowania niż jako cechę osobowości, zakłada więc, że można się jej uczyć w każdym wieku i na każdym etapie kariery zawodowej.

Część badaczy przedsiębiorczości przyjmuje założenie, że jest ona zawodem (por. BARON, MARKMAN, 2004), i zgodnie z teorią dopasowania osoby do zawodu poszukują cech osobowości, zdolności, predyspozycji, które wpływają na decyzję o samozatrudnieniu. Badania potwierdzają, że poziom dopasowania osobowościowych cech jednostki do specyfiki aktywności przedsiębiorczej prowadzi do skuteczniejszego działania przejawiającego się w mniejszym wysiłku, większym zadowoleniu i zaangażowaniu oraz w większej motywacji (KRISTOF, 1996; ZHAO, SEIBERT, 2006).

Wyniki licznych badań empirycznych prowadzonych w tym obszarze pokazują, że ważnym predyktorem podejmowania aktywności przedsiębiorczej są m.in. cechy osobowości diagnozowane w modelu Wielkiej Piątki. Uzyskane dane (por. ZHAO, SEIBERT, 2006; SHANE, CHERKAS, NICOLAOU, SPECTOR, 2010) pozwalają na wskazanie określonych związków i zależności.

Przedsiębiorczość jest bardziej odpowiednim rodzajem funkcjonowania zawodowego dla osób ekstrawertywnych niż dla osób introwertywnych. Wynika

to m.in. z faktu, że aktywność przedsiębiorcza wymaga wchodzenia w liczne interakcje z klientami, inwestorami, pracownikami, ich jakość i ilość są istotnie związane z efektywnością prowadzonego przedsiębiorstwa (PRAAG, OPHEM, 1995; BURKE, FITZROY, NOLAN, 2000; SHANE, 2003).

Pozytywnie z przedsiębiorczością koreluje otwartość na doświadczenie (ZHAO, SEIBERT, 2006). Aktywność przedsiębiorcza wymaga ciągłego poszukiwania nowych pomysłów, odkrywania nowych idei, wprowadzania innowacyjnych rozwiązań. Taki rodzaj działań charakteryzuje osoby z wysokim poziomem otwartości na doświadczenie.

Związek pomiędzy ugodowością i przedsiębiorczością ma charakter negatywny (FRABONI, SALTSTONE, 1990; WOOTEN, TIMMERMAN, FOLGER, 1999; ZHAO, SEILBERT, 2006). Dla osób o niskiej ugodowości prawdopodobieństwo osiągnięcia własnych celów jest większe, natomiast osoby bardziej ugodowe mają mniejsze szanse, żeby „postawić na swoim”. Co nie mniej ważne, osoby o niskiej ugodowości nie ulegają łatwo wpływowi negatywnych informacji na temat działalności przedsiębiorczej (SHANE, 2003).

Do aktywności przedsiębiorczej bardziej „dopasowane” są osoby sumienne. Cecha ta wspiera konsekwentne dążenie do osiągnięcia celów, pokonywanie przeszkód, radzenie sobie z trudnościami. Osoby o wysokiej sumienności częściej podejmują duży wysiłek, wykazując jednocześnie lepsze zorganizowanie niż osoby o niskiej sumienności.

Neurotyczność koreluje ujemnie z przedsiębiorczością (BRANDSTÄTTER, 1997; ZHAO, SEIBERT, 2006). Osoby przedsiębiorcze muszą umieć radzić sobie z zadaniami i sytuacjami o wysokim poziomie ryzyka, z różnorodnymi trudnościami związanymi z prowadzeniem własnego przedsiębiorstwa, w tym z trudnościami finansowymi, presją otoczenia (ryнку), niejednokrotnie z pewnym poziomem wyobcowania i z niskim poczuciem bezpieczeństwa. Ich praca w znacznym stopniu związana jest ze stresującym, z nieustrukturyzowanym środowiskiem, w którym ponadto zacierają się granice pomiędzy życiem zawodowym a życiem pozazawodowym, rodzinnym.

Najnowsze modele przedsiębiorczości zorientowane są na procesy poznawcze, koncentrują się na postawach, przekonaniach, wartościach pozwalających przewidywać podejmowanie aktywności przedsiębiorczej i roli przedsiębiorcy. Zwolennicy tego podejścia zakładają, że jednostki podejmują takie decyzje dotyczące swojej przyszłości zawodowej, które są przez nie najbardziej pożądane i oceniane jako możliwe do osiągnięcia, jednocześnie podkreślają, że nie należy oczekiwać dążenia do osiągnięcia wyników postrzeganych jako niepożądane lub niewykonalne (SEGAL, BORGIA, SCHOENFEL, 2005). Dlatego, według autorów, podstawą do rozpoznania własnej aktywności przedsiębiorczej staje się dla jednostki pozytywna odpowiedź na następujące pytania:

1. Czy przedsiębiorczość jest tą formą aktywności, w której osiągnę pożądane przeze mnie rezultaty? Czy chcę podjąć taką aktywność?

- 62 2. Czy mam to wszystko, co jest niezbędne, aby odnieść sukces w działalności przedsiębiorczej? Czy potrafię to wykorzystać?

Ważnym motywatorem przedsiębiorczości jednostki jest także wynik porównywania oczekiwanych korzyści z podjęcia aktywności przedsiębiorczej ze spodziewanymi korzyściami z pracy najemnej. Prawdopodobieństwo stania się przedsiębiorcą rośnie wraz z odkryciem, że przewidywane w tym rodzaju zawodowego funkcjonowania nagrody i korzyści przewyższą istotnie nagrody i korzyści stanowiące efekt pracy najemnej (CAMPBELL, 1992). Postawie takiej sprzyja tolerancja ryzyka — „im większa jest tolerancja ryzyka, tym większe jest prawdopodobieństwo podjęcia pracy na własny rachunek” (DOUGLAS, SHEPHERD, 1999, s. 231). W konsekwencji SEGAL, BORGIA i SCHOENFELD (2005) zakładają, że bardziej skłonne do podjęcia samozatrudnienia są:

1. Osoby, które w efekcie porównania tego rodzaju aktywności z pracą najemną postrzegają w niej więcej różnorodnych korzyści.
2. Osoby postrzegające posiadaną wiedzę, umiejętności i zdolności jako wystarczające do wykonywania zadań i działań przedsiębiorczych.
3. Osoby, które są w stanie zaakceptować ryzyko wynikające z przedsiębiorczości.

Część badaczy (por. SCHUMPETER, 1960; DRUCKER, 1992) w swoich rozważaniach o przedsiębiorczości wskazuje na jej związek z innowacyjnością, której jednym z przejawów jest umiejętność skutecznego wprowadzania, kierowania i radzenia sobie ze zmianami. Jak pisze DRUCKER (1992, s. 29), innowacyjność jest „szczególnym narzędziem przedsiębiorców, za pomocą którego ze zmiany czynią okazję do podjęcia nowej działalności gospodarczej lub do świadczenia nowych usług”. KRIEGEL i BRANDT (1996; cyt. za: PASZKOWSKA-ROGACZ, 2004) umiejętność skutecznego funkcjonowania w sytuacji zmian nazywają postawą tzw. gotowości do zmiany, na którą z kolei składają się następujące cechy: pomysłowość, optymizm, podejmowanie ryzyka (śmiałość), zdolność adaptacyjna, pewność siebie, tolerancja niepewności oraz tzw. napęd. Co ważne, zarówno zbyt niski, jak i zbyt wysoki poziom wyróżnionych cech nie prowadzi, zdaniem autorów, do efektywnego działania, występuje tu zależność typu odwróconego „U”. Wykorzystując przedstawione przez Annę PASZKOWSKĄ-ROGACZ (2004) opisy skal mierzących poszczególne cechy, warto prześledzić tę prawidłowość. I tak, ludzie *pomysłowi* potrafią zrobić „coś z niczego”, umieją docierać do właściwych źródeł i zasobów, aby zrealizować swoje plany. Dostrzegają różnorodne sposoby działania i w sposób twórczy podchodzą nawet do stereotypowych zagadnień. Wiedzą, że każdy problem można rozwiązać, a trudności w nim tkwiące stanowią dla nich wyzwanie i wartość samą w sobie. Niska pomysłowość może oznaczać zbyt przywiązanie do typowych sytuacji i utartych dróg działania, natomiast zbyt wysoka — powodować, że osoba nie zauważa prostych, niejednokrotnie oczywistych rozwiązań i tym samym przysparza sobie pracy. Pozytywny, a niekiedy wręcz entuzjastyczny stosunek do wszelkich nowości prezentują *opty-*

miści. W przeciwieństwie do pesymistów, którzy skoncentrowani są na trudnościach i przeszkodach, optymiści dostrzegają wokół siebie różnorodne możliwości i okazje. Pozytywnie interpretują rzeczywistość i wierzą, że czas pracuje dla nich. Zbyt wysoki optymizm może jednak oznaczać brak umiejętności krytycznego myślenia. Wyzwania, ciągły ruch i niepokój, brak rutyny, podejmowanie działań innowacyjnych, efektywna praca w środowisku pełnym „burz i zawirów” to cechy tzw. *ryzykantów*. Jednak, zdaniem autorów koncepcji, nadmierny poziom ryzyka może przejawiać się w tendencji do brawury i lekkomyślności. *Zdolność adaptacyjna* zawiera dwa komponenty: elastyczność i odporność. Dzięki *elastyczności* możliwe jest łatwe przystosowywanie się osoby do zmieniających wymagań otoczenia. Oszczędza jej to rozczarowań i frustracji. Ludzie elastyczni w razie potrzeby szybko zmieniają plany, mając wcześniej przygotowane różne alternatywne opcje. *Odporność* jest cechą, dzięki której ludzie nie załamują się niepowodzeniami, a popełnione błędy mają dla nich walor kształcący. Żyją raczej dniem dzisiejszym i przyszłością niż przeszłością. Wysoki poziom zdolności adaptacyjnych może prowadzić do pewnej powierzchowności i niewielkiego zaangażowania w podejmowane działania. Osoby *pewne siebie* mają zaufanie do własnych możliwości i zdolności, silne poczucie własnej wartości i przekonanie, że panują nad swym życiem. Jeśli nie mogą zmienić rzeczywistości wokół siebie, to starają się ją maksymalnie wykorzystać. Nie przeraża ich możliwość porażki, a pojedyncze niepowodzenia nie podważają wiary w siebie. Uczą się na błędach, wierząc, że bez porażek nie ma mistrzostwa. Jednak zbytńia pewność siebie może wiązać się z zarozumiałością, nadmiernym zaufaniem oraz odrzucaniem opinii innych ludzi na własny temat. Osoby mające *zdolność tolerancji niepewności* akceptują fakt, że w dzisiejszym świecie nic nie jest pewne, przyjmują, że w realizacji każdego planu mogą pojawić się elementy nowe i zaskakujące. Ponieważ nie spodziewają się szybkich rozwiązań i prostych odpowiedzi, wykazują dużą cierpliwość w działaniu i nie dokonują pochopnych ocen. Zbyt duża tolerancja niepewności może oznaczać jednak trudności w doprowadzaniu zadań do końca oraz w podejmowaniu ostatecznych decyzji. *Napęd/pasja* to rodzaj energii, która wzmacnia wszystkie pozostałe cechy. Pasjonaci rzadziej ulegają zmęczeniu i znużeniu. U progu trudnych zadań nie odczuwają lęku, raczej są pełni energii i entuzjazmu. Bardzo wysoki napęd może natomiast prowadzić do trwania w bezsensownym uporze oraz grozić wypaleniem zawodowym.

Przytoczona koncepcja pozwala na poszerzenie profilu skutecznego przedsiębiorcy, ponadto wskazuje, że w odniesieniu do szeregu ważnych cech przedsiębiorczych wyrażane często potoczne przekonanie, że „im więcej, tym lepiej”, nie jest prawdziwe.

Ostatnia grupa czynników odgrywających istotną rolę w procesie podejmowania działań przedsiębiorczych to cechy demograficzne jednostki, w tym głównie wiek oraz płeć. Wyniki prezentowanych w tym obszarze badań nie są jednak spójne.

Część badaczy twierdzi, że wraz z wiekiem jednostka gromadzi więcej ważnych dla funkcjonowania na rynku pracy doświadczeń i zasobów, co zwiększa jej gotowość do podejmowania aktywności przedsiębiorczej. Taki wniosek można sformułować m.in. na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Ich wyniki pokazały, że w naszym kraju prawdopodobieństwo prowadzenia własnej działalności, czy to rolniczej, czy gospodarczej, jest bliskie zera w grupie najmłodszych uczestników rynku i wzrasta wraz z wiekiem. Największy udział w działalności gospodarczej (pozarolniczej) odnotowano w grupie mężczyzn w wieku ok. 40 lat (CZARNIK, TUREK, 2012).

Natomiast w badaniach Davida EVANSA i Lindy LEIGHTON (1989) po raz pierwszy, jak deklarują ich autorzy, przedsiębiorczość okazała się niezależna od wieku. Badacze piszą, że to, co różnicuje podejmowanie tego rodzaju aktywności przez osoby w różnym wieku, to odmienny rodzaj trudności, na które natrafiają młodszy i starsi przedsiębiorcy w procesie zakładania własnych firm czy małego biznesu. Dla młodych wynikają one częściej z bycia postrzeganym jako mało wiarygodny podmiot na rynku pracy, natomiast dla starszych są to bariery związane z większym przywiązaniem do miejsca i ludzi.

Badania przedsiębiorczości ludzi młodych polegają zwykle na rozpoznaniu zamiaru założenia w przyszłości własnej firmy. Ich wyniki pokazują, że zainteresowanie ludzi młodych tą formą zawodowej kariery nie jest w obecnej rzeczywistości duże, jednocześnie część autorów zwraca uwagę na pewien wzrost aktywności przedsiębiorczej, część natomiast wskazuje na jej wyraźny spadek w porównaniu z danymi uzyskanymi we wcześniejszych badaniach.

I tak, z przytoczonych wcześniej badań, przeprowadzonych w 2010 roku wśród studentów ostatnich lat studiów na terenie województwa pomorskiego, wynika, że młodzi ludzie częściej widzą się w roli pracowników niż pracodawców, najbardziej zainteresowani są zatrudnieniem ich na zasadach umowy o pracę. Jednak prawie co piąty badany (ok. 17%) deklaruje, że po ukończeniu studiów rozważa możliwość założenia własnej firmy. Są to częściej osoby studiujące kierunki ścisłe, studenci, którzy w programie studiów mieli zajęcia z przedsiębiorczości, osoby, które w czasie prowadzonego badania były zatrudnione, osoby, w których rodzinie już ktoś prowadzi własną działalność gospodarczą, oraz ci, którzy studiuje równolegle na więcej niż jednym kierunku studiów. W porównaniu do poprzedniej edycji badań (przeprowadzonych w 2008 roku) zaobserwowano niewielki spadek deklarowanej gotowości badanych do pracy na własny rachunek³.

³ *Studenci ostatniego roku szkół wyższych — pracodawcy, czy pracownicy? Potencjał do rozwoju przedsiębiorczości wśród studentów ostatnich lat studiów województwa pomorskiego. Projekt w ramach Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki” na lata 2007—2013.* http://www.pomorskie.eu/res/pokl/Dokumenty/Raporty/raport_8.1.4_04_03.pdf.

Z danych raportu przygotowanego na podstawie badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” (JELONEK, 2011) wynika, że znaczna część młodych ludzi (39%) rozważa rozpoczęcie w przyszłości własnej działalności gospodarczej. Jednocześnie 28% badanych twierdzi, że raczej nie zdecydują się na trud bycia przedsiębiorcą. Autorka raportu podkreśla, że dla znacznej grupy respondentów, biorących pod uwagę taką możliwość, założenie własnego biznesu może stać się alternatywną formą kariery w sytuacji trudności ze znalezieniem pracy najmniejszej.

Inne dane uzyskane w wyniku badania młodzieży kończącej szkoły ponadgimnazjalne, przeprowadzonego przez CBOS w 2010 roku: „Młodzież 2010”, wskazują, że połowa uczestniczących w nim dziewiętnastolatków bierze pod uwagę możliwość prowadzenia własnej firmy, jednak w bliżej nieokreślonej przyszłości. Porównując te dane z wynikami uzyskanymi w 2008 roku, badacze podkreślają spadek zainteresowania tą formą aktywności zawodowej — w 2008 roku grupę potencjalnych przedsiębiorców stanowiło aż 72% badanych.

Badanie losów absolwentów przeprowadzone przez Biuro Karier Uniwersytetu Śląskiego wśród absolwentów rocznika 2009/2010 pokazało, że w grupie uczestniczących w nim 635 respondentów własną firmę prowadziło 25 osób (3,9%)⁴. Autorzy badania zwracają uwagę na niewielki wzrost samozatrudnienia w stosunku do poprzednich edycji — 3,1% w grupie absolwentów 2007/2008 oraz 3,7% w grupie absolwentów 2008/2009. Młodzi przedsiębiorcy najczęściej prowadzili firmy jednoosobowe oraz mikroprzedsiębiorstwa w takich branżach jak: edukacja/kursy/szkolenia, grafika/fotografia/kreacja, *public relations*/reklama/marketing oraz prawo.

Warto także zwrócić uwagę na powstające w ostatnim czasie nowe rodzaje innowacyjnych przedsiębiorstw biznesowych zakładane przez pracowników uczelni oraz przez studentów. Są to firmy typu *spin-off* lub *spin-out*, które swoją działalność opierają głównie na intelektualnych i materialnych zasobach uczelni oraz na otrzymywanym od niej wsparciu, m.in. w zakresie doradztwa biznesowego i prawnego, możliwości korzystania ze szkoleń, pomocy w przygotowaniu planu biznesowego itp. Badania przeprowadzone przez Grzegorza BANERSKIEGO, Agnieszkę GRZYK, Krzysztofa MATUSIAKA, Marzenę MAŻEWSKĄ i Edwarda STAWASZA (2009) na ogólnopolskiej próbie 454 studentów, doktorantów i pracowników naukowych pokazały, że obecnie stopień rozwoju tej formy przedsiębiorczości jest niewielki. Tylko 6% badanych prowadzi własną firmę (9% kadry naukowej i 2% studentów). Natomiast zdecydowanie większy jest deklarowany zamiar założenia takiej firmy w przyszłości, wyraża go blisko 50% respondentów (8% w ciągu najbliższego roku, 40% w przyszłości).

⁴ Badanie losów zawodowych absolwentów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Absolwenci 2009/2010. Raport opracowany w związku z realizacją Projektu UPGOW — Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2012.

Podsumowując rozważania na temat przedsiębiorczości ludzi młodych, warto przytoczyć dane zawarte w dokumencie „Raport na temat przedsiębiorczości w Polsce w 2012 roku”, przygotowanym przez Uniwersytet Ludwiga Maximiliana w Monachium (Amway Europe, 2012), z którego wynika, że w naszym kraju odnotowujemy wysoką, na tle innych krajów europejskich, akceptację przedsiębiorczości wśród młodzieży, jednocześnie rzeczywisty stopień wykorzystania potencjału przedsiębiorczości jest stosunkowo niski. Aż 85% młodych Polaków przejawia pozytywną postawę wobec samozatrudnienia, ponad połowa (54%) dodatkowo może sobie wyobrazić, że rozpoczyna pracę na własny rachunek, natomiast jedynie 6% dorosłych Polaków (wiek 15+) jest samozatrudnionych — ma własną działalność. Ta różnica pomiędzy potencjałem a odsetkiem pracujących na własny rachunek jest najwyższa w Europie.

Odnosząc się natomiast do czynnika płci, badacze przedsiębiorczości coraz częściej podkreślają, że brak jest zasadniczych różnic w tym obszarze pomiędzy kobietami i mężczyznami. Autorzy raportu „Przedsiębiorczość kobiet w Polsce” (2011) twierdzą, że nie ma przedsiębiorczości „kobiecej” i „męskiej”. Płeć nie różnicuje w sposób istotny motywacji do podejmowania pracy na własny rachunek. Najczęściej do przedsiębiorczości skłania chęć wykorzystania sprzyjających okoliczności (22% kobiet i tyle samo mężczyzn), następnie brak alternatywy w postaci pracy najemnej (18% kobiet i 20% mężczyzn) oraz dążenie do samodzielności (16% kobiet i 14% mężczyzn). Do prowadzenia własnej firmy zachęcają także względy finansowe, a zwłaszcza chęć polepszenia bytu rodziny. Autorzy badania podkreślają, że obecne motywacje kobiet do podjęcia własnej działalności gospodarczej coraz częściej mają charakter „pozarodzinny”, czyli niezwiązany wprost z indywidualną sytuacją rodzinną, w tym — z obciążeniami obowiązkami opiekuńczymi. Motywy te to, podobnie jak u mężczyzn: chęć osiągnięcia niezależności i samodzielności, chęć wykorzystania umiejętności i zdolności, szansa na wyższe zarobki oraz postrzeganie tej drogi zawodowej jako miernika sukcesu życiowego. Podobnie w niewielkim stopniu różnią się wskazywane przez kobiety i mężczyzn zalety i wady pracy na własny rachunek. W przytoczonych badaniach zarówno kobiety, jak i mężczyźni jako główne zalety prowadzenia własnego przedsiębiorstwa wymieniali pracę bez napięć i stresów, wysokie zarobki, możliwość osobistego rozwoju i stabilność zatrudnienia. Mężczyźni natomiast częściej niż kobiety cenili sobie szacunek i prestiż.

Również Donald SEXTON (1990) na podstawie analizy wyników badań prezentowanych przez różnych badaczy w obszarze predyspozycji kobiet i mężczyzn do podejmowania aktywności przedsiębiorczej stwierdził, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni mają cechy niezbędne do skutecznego działania przedsiębiorczego, zasadnicza różnica polega na tym, że kobiety charakteryzuje niższy poziom energii i mniejsza skłonność do podejmowania ryzyka, co powoduje, że są one mniej skłonne niż mężczyźni do angażowania się w sytuacje niepewne, o wysokim ryzyku oraz w sytuacje wymagające większego poziomu

energii i wytrzymałości fizycznej. Natomiast wyższe wyniki stwierdzono u kobiet przedsiębiorców w zakresie autonomii oraz umiejętności radzenia sobie w sytuacji zmiany. W innych badaniach zwrócono uwagę na różnice płciowe związane z rodzajem motywacji do samozatrudnienia — kobiety są mniej zainteresowane aspektem finansowym, częściej decydują się na założenie własnej firmy w wyniku niezadowolenia z dotychczasowej kariery (CROMIE, 1987).

Mimo posiadania podobnych predyspozycji, możliwości i uwarunkowań wyniki wielu badań prowadzonych w tym obszarze pokazują, że w rzeczywistości bardziej prawdopodobne jest zakładanie własnej firmy przez mężczyzn niż przez kobiety (CORRELL, 2004; BLANCHFLOWER, 2007). Zjawisko to zwykle wyjaśniane jest zakorzenionymi stereotypami płci, które powodują, że kobiety są mniej przekonane o zdolnościach i możliwościach poradzenia sobie i odniesienia sukcesu w aktywności przedsiębiorczej, co w bezpośredni sposób przekłada się na ich niską reprezentację w prestiżowych, związanych z wyzwaniem i wymagających poświęcania dużej ilości czasu modelach karier (ECCLES, 1993; THEBAUD, 2010).

Potwierdzają to także dane odnoszące się do naszego kraju. Mimo że Polki są jednymi z najbardziej przedsiębiorczych kobiet w Unii Europejskiej, to również na polskim rynku utrzymuje się wyraźna dysproporcja zarówno pod względem procentowego udziału kobiet wśród osób prowadzących działalność gospodarczą, jak i pod względem rozmiarów prowadzonych przez nie firm. Z danych raportu „Przedsiębiorczość kobiet w Polsce” (2011) wynika, że kobiety, które prowadzą małe firmy, zatrudniają średnio 5 pracowników, natomiast mężczyźni — 9 pracowników. Kobiety są też bardzo rzadko właścicielkami dużych firm zatrudniających powyżej 250 pracowników, częściej niż mężczyźni prowadzą firmy jednoosobowe. Szymon CZARNIK i Konrad TUREK (2012) przytaczają dane wskazujące, że odsetek kobiet prowadzących własne firmy w każdym przedziale wiekowym jest niższy od mężczyzn o ok. 30—60%.

Pewnych możliwości wyjaśnienia tego stanu dostarczają wyniki badań Marilyn KOURILSKY i Williama WALSTADA (1998). Zostały one przeprowadzone na grupie ponad 1000 uczniów w wieku od 14 do 19 lat i pokazały, że w odniesieniu do wiedzy i opinii na temat przedsiębiorczości prezentowanej przez młode kobiety i młodych mężczyzn jest wiele podobieństw, ale zaznaczają się tu także wyraźne różnice. Kobiety, w porównaniu z mężczyznami, były zdecydowanie mniej przekonane o posiadaniu odpowiedniej i wystarczającej wiedzy na temat zakładania i prowadzenia własnej firmy. Jedynie 16% (vs. 21% mężczyzn) określiło poziom tej wiedzy jako wysoki, aż 84% jako niski i bardzo niski (w stosunku do 79% mężczyzn). W konsekwencji, mimo że obie płcie deklarują podobne zainteresowanie samozatrudnieniem, to ostatecznie gotowość do jego podjęcia jest niższa wśród kobiet niż wśród mężczyzn (62% vs. 72%) (KOURILSKY, WALSTAD, 1998).

Istotne znaczenie w podejmowaniu aktywności przedsiębiorczej ma dla ludzi młodych także ich sytuacja i wcześniejsze doświadczenia rodzinne, wśród których szczególnie podkreśla się wysoki status społeczno-materialny rodziny oraz wsparcie rodzicielskie (BLANCHFLOWER, OSWALD, 1998). Inni badacze twierdzą jednak, że do przedsiębiorczości może zmusić również trudna sytuacja materialna (UUSITALO, 2001; SHANE, 2008). Prawdopodobieństwo samozatrudnienia w przyszłej karierze zawodowej wzrasta także w rodzinach, w których rodzice, szczególnie ojciec, prezentują taki typ kariery (UUSITALO, 2001; ALDRICH, KIM, 2007) i kształtują w dzieciach od wczesnych etapów ich rozwoju zainteresowania i kompetencje ważne w aktywności przedsiębiorczej.

Ingrid SCHOON i Kathryn DUCKWORTH (2012) przeprowadziły w Wielkiej Brytanii badania podłużne na próbie ponad 6 tys. osób od urodzenia do 34. roku życia, których celem było m.in. poszukiwanie związków pomiędzy doświadczeniami jednostki we wczesnym okresie życia i jej przyszłą aktywnością przedsiębiorczą. Badano wpływ zarówno czynników zewnętrznych (środowisko rodzinne, w tym postawy rodzicielskie i sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny), jak i czynników wewnętrznych (zdolności jednostki, w tym zdolność uczenia się, kompetencje społeczne oraz obraz siebie). Autorki porównywały deklarowaną gotowość do założenia własnej firmy, przejawianą przez badanych w wieku 16 lat, z ich rzeczywistym modelem takiej kariery, podjętym i realizowanym przed ukończeniem 34. roku życia. Najistotniejszymi czynnikami związanymi z podejmowaniem aktywności przedsiębiorczej dla całej badanej grupy okazały się kompetencje społeczne oraz deklarowana gotowość do założenia własnej firmy przejawiana przez badane osoby w wieku 16 lat, czyli w znacznym stopniu ukształtowana we wczesnym okresie ich życia.

W innych badaniach, które przeprowadzono na grupie 416 uczniów, poszukiwano związku między oczekiwaniami, planami zawodowymi i zaangażowaniem w uczniowską przedsiębiorczość (KENNY, BLUSTEIN, HAASE, JACKSON, PERRY, 2006). Wyniki pokazały, że wysoki poziom oczekiwań i posiadanie planów związanych z dalszą karierą diagnozowane na początku roku szkolnego przekładają się na zdecydowanie większe zaangażowanie uczniów w dodatkową aktywność pozaedukacyjną, która wyposaża ich w kompetencje przedsiębiorcze. Na tej podstawie badacze podkreślają ważność wprowadzania na poziomie szkoły takich programów rozwoju kariery, które z jednej strony będą pomagały lepiej poznać siebie w odniesieniu do dokonywanych wyborów zawodowych, z drugiej strony będą uczyły i wspierały młodych ludzi w umiejętnym planowaniu przyszłości i kierowaniu własną karierą. O ważności tych programów świadczą także wyniki wielu innych badań (por. BAKER, TAYLOR, 1998; SOLBERG, HOWARD, BLUSTEIN, CLOSE, 2002). Badacze dowodzą, że przedsiębiorczość uczniowska wyrażnie wpływa na poziom przedsiębiorczości studenckiej, co w swoich badaniach pokazały także Donetta COTHRAN i Catherine ENNIS (2000). Zaangażowanie na poziomie szkoły średniej kształ-

tuje ponadto pozytywne postawy wobec szkoły jako instytucji, nauczycieli, rówieśników, nauczania jako wartości, natomiast brak zaangażowania implikuje percepcję szkoły jako nudnej, mało interesującej oraz mało ważnej (FREDRICKS, BLUMENFELD, PARIS, 2004). Wysoka przedsiębiorczość szkolna zatem istotnie zwiększa motywację i kształtuje postawy proaktywne na kolejnym etapie edukacji. Studenci, którzy przejawiali wyższy poziom przedsiębiorczości uczniowskiej, mają tendencję do częstszego podejmowania różnorodnych inicjatyw w zakresie zdobywania dodatkowych kompetencji i umiejętności, są bardziej odpowiedzialni, toteż sumiennie wykonują obowiązki, jakie wynikają z roli studenta (FREDRICKS, BLUMENFELD, PARIS, 2004).

Samozatrudnienie to ważny sposób na przetrwanie na niepewnym i trudnym rynku pracy, gdzie upadające firmy zmuszone są redukować swój personel. Często jest ono także efektem braku zadowolenia z dotychczasowego miejsca pracy, niestwarzającego możliwości osiągania sukcesów zawodowych (HORMOZI, 2004). Nie należy także zapominać o tym, że dla części osób prowadzenie firmy oznacza szansę realizacji własnych preferencji i zainteresowań oraz jest sposobem na spełnienie życiowych marzeń.

Podsumowując ten fragment rozważań, warto jeszcze raz zwrócić uwagę na różnorodność czynników motywujących do podejmowania działalności przedsiębiorczej. Próba ich kategoryzacji doprowadziła do sformułowania dwóch teorii — jedna z nich zakłada, że do przedsiębiorczości ludzie są „wypychani” (teoria *push*) przez negatywne czynniki zewnętrzne, takie jak niezadowolenie z pracy, trudności ze znalezieniem pracy, niewystarczające wynagrodzenie czy nieelastyczny czas pracy. Druga teoria wyjaśnia motywację do podejmowania przedsiębiorczości czynnikami „przyciągającymi” (teoria *pull*) — możliwością samorealizacji, możliwością zaspokojenia potrzeby niezależności czy możliwością zaspokojenia potrzeb finansowych na wysokim poziomie. Muriel ORHAN i Don SCOTT (2001) twierdzą, że istotnie częściej do podejmowania roli przedsiębiorcy jednostki motywowane są czynnikami przyciągającymi.

W niniejszej monografii przyjęto, że przedsiębiorczość stanowi rodzaj kapitału kariery, którego gromadzenie i posiadanie ma niezwykle istotne znaczenie dla funkcjonowania zawodowego na współczesnym rynku pracy (STRYKOWSKA, 2012).

Przedmiotem szczególnego zainteresowania jest przedsiębiorczość studencka. Za BAŃKĄ (2006b, s. 217) zdefiniowano ją jako rodzaj zachowania proaktywnego, oznaczającego, że „ludzie mogą świadomie i w sposób ukierunkowany wpływać na swoją przyszłą sytuację i środowisko społeczne, bardziej tworzyć i zmieniać rzeczywistość, niż ją przewidywać”. Według autora, proaktywność to pewien sposób ustosunkowania się do swoich celów przejawiający się w wielu specyficznych zachowaniach: w poszukiwaniu możliwości zmiany, w osiąganiu celów dzięki własnym działaniom, w przekształcaniu ograniczających sytuacji w taki sposób, by można było z nich wydobyć wszel-

70 kie korzyści, w wyznaczaniu efektywnych i zorientowanych na zmianę celów, w maksymalizacji osiągnięć, w dążeniu do kolejnych osiągnięć po to, by oddziaływać na sposób ich postrzegania przez społeczeństwo, w przewidywaniu problemów i we wcześniejszym podjęciu środków zaradczych, w nastawieniu na nowe sposoby osiągania wyznaczonych wcześniej celów, w podejmowaniu prób działania, a nie zatrzymywaniu się na etapie pomysłu, w trwaniu przy wyznaczanych sobie planach. Proaktywność to także zmiana strategii działania w okolicznościach tego wymagających oraz wykazywanie się postawą, która mobilizuje innych.

Przedsiębiorczość studencką od przedsiębiorczości biznesowej odróżnia m.in. to, że studenci nie są uczestnikami procesu wytwórczego, zwykle też nie zarządzają czynnikami produkcji, nie są także właścicielami czy zarządzającymi firmą. W konsekwencji ich działania nie prowadzą do zysków finansowych, ale generują ważne zyski innego rodzaju. Po pierwsze, zgromadzony w efekcie działań proaktywnych kapitał przedsiębiorczości jest wartościowany pozytywnie i oczekiwany na obecnym rynku, co powoduje, że zwiększa szansę na znalezienie zatrudnienia. Po drugie, są to zyski natury psychologicznej — wśród nich należy podkreślić przyrost kompetencji, zdobywanie nowych doświadczeń, poszerzanie sieci wsparcia, doskonalenie współpracy z innymi czy też bardziej satysfakcjonujące realizowanie siebie.

Celem zdefiniowania przedsiębiorczości studenckiej oraz wyróżnienia charakteryzujących ją kategorii zachowań — przed przystąpieniem do badań właściwych przeprowadzono kolejny sondaż wśród studentów różnych kierunków studiów (N = 212), w którym zadano pytanie o to, czym jest dla nich przedsiębiorczość studencka, jakie zachowania uważają za przedsiębiorcze, jakie rodzaje zachowań przedsiębiorczych podejmują studenci w czasie studiów. Analiza wyników badania pozwoliła na wyodrębnienie dwóch kategorii zachowań postrzeganych jako przedsiębiorczość studencka: pierwsza kategoria dotyczy zachowań realizowanych w roli *organizatora*, druga kategoria związana jest z rolą *uczestnika* różnorodnych dodatkowych działań, podejmowanych we współpracy z innymi studentami, a także z pracownikami uczelni (koła naukowe, konferencje studenckie, grupy dyskusyjne, koła czy sekcje sportowe i turystyczne, praca na rzecz wydziału, spotkania z pracodawcami oraz z przedstawicielami zawodu, do którego wykonywania przygotowują się studenci, i wszelkie inne dodatkowe inicjatywy społeczne). Przedsiębiorczość we własnym modelu badawczym została więc zdefiniowana jako rodzaj aktywności *podejmowanej dla* innych (studentów, pracowników uczelni) lub/i *przejawiającej się w uczestniczeniu* w tego typu działaniach organizowanych przez inne osoby na terenie uczelni oraz poza nią. Taki model aktywności wpisuje się w nowy sposób funkcjonowania jednostki we współczesnym świecie. Jak zauważa Teresa CHIRKOWSKA-SMOLAK (2007, s. 87), dziś zdolność jednostki do rozwiązywania problemów społecznych i ekonomicznych związana jest raczej z wyobraźnią pozwalającą jej poszukiwać

szansy aniżeli z próbami poszukiwania strategii naprawczych. Dla studentów biorących udział w badaniu pilotażowym ważnym rodzajem przedsiębiorczości studenckiej było także podejmowanie różnego rodzaju pracy (zarobkowej lub/i wolontariackiej) w trakcie studiów. W przyjętym w niniejszej pracy modelu badawczym zatrudnienie w czasie studiów stanowi odrębny kapitał — kapitał doświadczenia zawodowego.

Kapitał językowy

Znajomość języków obcych może być postrzegana zarówno jako element wykształcenia, jak i stanowić odrębną kompetencję. W przyjętym modelu badawczym znajomość języków obcych jest jednym z rodzajów kapitału kariery, który wyróżnili studenci w wyniku przeprowadzonego na potrzeby niniejszej monografii badania pilotażowego. Umiejętność posługiwania się językiem obcym (coraz częściej językami obcymi) decyduje o możliwości otwarcia się na świat i poruszania się w obrębie innych kultur. Wielojęzyczność, której rola nigdy wcześniej nie była tak wyraźna jak obecnie, stanowi istotny warunek postępu technicznego, rozwoju gospodarczego, budowania gospodarki opartej na wiedzy. Zdobywanie umiejętności komunikowania się w co najmniej dwóch językach obcych, oprócz języka ojczystego, pozostaje szczególnie ważnym celem, do którego zmierzają państwa europejskie. Obecnie najbardziej popularnym językiem jest język angielski. Zdaniem OLEKSZYNA (2006), współcześni ludzie dzielą się na dwie kategorie — tych, którzy znają dobrze język angielski, i tych, którzy go nie znają. Język ten odgrywa ogromną rolę w globalnym świecie, uważa się nawet — jak pisze OLEKSYN (2006, s. 49) — że „ze względu na powszechność użycia — język angielski nie powinien być już uważany za język obcy, ale za drugi język podstawowy każdego wykształconego człowieka”. Praktyka pokazuje, że coraz częściej dobra znajomość wyłącznie języka angielskiego nie wystarcza do spełnienia standardów obowiązujących ludzi wykształconych, od których oczekuje się znajomości co najmniej dwóch, jeśli nie większej liczby, języków obcych.

W naszym kraju w ostatnich latach dokonał się ogromny postęp w zakresie nauczania i znajomości języków obcych, szczególnie języka angielskiego. Jak piszą autorzy raportu „Młodzi 2011”, język angielski jest najczęściej oferowanym językiem obcym — uczy się go ponad 70% gimnazjalistów i blisko 90% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Drugi w kolejności to język niemiecki — uczy się go 23% gimnazjalistów i 62% młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. Znacznie mniejszym zainteresowaniem cieszy się język francuski, rosyjski, hiszpański czy włoski.

W większości krajów europejskich obowiązkowa nauka języka obcego rozpoczyna się w szkole podstawowej, młodzież szkół średnich uczy się natomiast dwóch języków obcych obowiązkowo lub z opcją drugiego języka jako fakultatywnego. W Polsce od roku 2008/2009 obligatoryjnie naucza się dwóch nowożytnych języków obcych w szkołach średnich, a ze znajomości jednego z nich uczniowie zdają egzamin maturalny.

Jakość nauczania języków obcych w polskich szkołach przedstawiają m.in. raporty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oceniające wyniki egzaminów gimnazjalnych i maturalnych. W roku 2012 średni wynik, jaki uzyskali uczniowie przystępujący do egzaminu z nowożytnego języka obcego, był w przypadku trzech języków — angielskiego, rosyjskiego i włoskiego — bardzo zbliżony (62–65% punktów możliwych do uzyskania). Wyższy średni wynik osiągnęli gimnazjaliści, którzy przystąpili do egzaminu z języka francuskiego oraz hiszpańskiego (odpowiednio 69% i 71% punktów możliwych do uzyskania), a niższy — uczniowie, którzy rozwiązywali zadania z języka niemieckiego (57% punktów). Uczniowie, którzy zdawali języki nowożytne na egzaminie maturalnym w roku 2013, uzyskali na poziomie podstawowym 69% punktów (68% z języka angielskiego, 58% z języka niemieckiego, 61% z języka rosyjskiego, 76% z języka francuskiego, 78% z języka hiszpańskiego i 77% z języka włoskiego). Zarówno gimnazjaliści, jak i maturzyści osiągnęli niższe wyniki z języków najczęściej nauczanych (angielski, niemiecki, rosyjski) niż z języków mniej popularnych (francuski, hiszpański, włoski), co może wynikać z większej dobrowolności wyboru tych ostatnich (www.cke.edu.pl).

Według badania CBOS, „Polacy poznają świat, czyli o zagranicznych wyjazdach i znajomości języków obcych” (2012), zdolność komunikowania się w języku obcym deklaruje co drugi Polak, przy czym odsetek osób mających tę umiejętność systematycznie rośnie. Od roku 1997 zwiększył się łącznie o 14 punktów, w ostatnich trzech latach liczba osób znających jakiś język obcy wzrosła z 46% do 51%. Warto jednak zwrócić uwagę, że porozumiewanie się w językach obcych stanowiące tzw. kompetencję kluczową obejmuje poza zdolnością komunikowania się wiele dodatkowych umiejętności — w tym m.in. zdolność rozumienia, wyrażania oraz interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie w formach odpowiadających konkretnym kontekstom społecznym oraz kulturowym (w edukacji i szkoleniu, w pracy, w domu i w czasie wolnym), umiejętność mediacji, a także otwartość na różnice kulturowe. Stopień opanowania danego języka może być ponadto różny w odniesieniu do czterech podstawowych kompetencji językowych — rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie.

Z perspektywy pracodawców poziom znajomości języków obcych wśród absolwentów szkół wyższych nie jest zadowalający, zwłaszcza jeśli chodzi o zakres związany z wykonywanym zawodem. Z danych raportu „Bilans Kapitału Ludzkiego” przedstawionych przez Marcina KOCÓRA i Annę STRZEBOŃSKĄ

(2011) wynika, że dobrej znajomości języków obcych wymagają przede wszystkim duże przedsiębiorstwa i instytucje, co może być związane z faktem, że częściej działają na rynku międzynarodowym. Zaprezentowana przez autorów raportu analiza wymagań pracodawców, które formułują oni w ofertach pracy, pokazała, że oczekiwania dotyczące języka obcego znalazły wyraz w 18% analizowanych ofert i dotyczyły głównie znajomości języka angielskiego na poziomie bardzo dobrym. Najwyższe wymagania w tym względzie stawiano specjalistom (51% wszystkich wskazań), następnie technikom i średniemu personelowi (18%), kierownikom (13%) oraz pracownikom usług i sprzedawcom (nieco ponad 8%). Na drugim miejscu znalazł się język niemiecki, preferowany poziom posługiwania się tym językiem pracodawcy określali jako „dobry”. Znajomości języka niemieckiego oczekiwano głównie od specjalistów (40% wszystkich wskazań), następnie od techników i średniego personelu (15%), pracowników usług i sprzedawców (12%), pracowników biurowych (10%) oraz kierowników (10%). Sporadycznie formułowano wymagania językowe dotyczące języka rosyjskiego i ukraińskiego. Natomiast umiejętności w posługiwaniu się mniej popularnymi językami, takimi jak: duński, norweski, fiński, koreański, wietnamski czy nepalski, wymagano od nielicznej grupy osób zatrudnianych głównie w handlu i w usługach (poniżej 1% ogłoszeń).

Ważnych danych dostarcza badanie dotyczące strat w biznesie spowodowanych nieznaną znajomością języków w małych i średnich przedsiębiorstwach (*Effects on the European Union economy of shortages of foreign language skills in enterprise*, ELAN, 2006). Zostało ono opublikowane przez Komisję Europejską w lutym 2007 roku i pokazało, że straty tego rodzaju ponoszą nie tylko duże przedsiębiorstwa, lecz także znaczący odsetek małych i średnich europejskich przedsiębiorstw. Sprawozdanie oparto na próbie obejmującej blisko 2 tys. małych i średnich przedsiębiorstw z 27 państw UE i krajów kandydujących. Aż 11% badanych przedsiębiorstw zadeklarowało, że poniosło bezpośrednie straty wynikające z niewystarczających umiejętności językowych i kompetencji międzykulturowych swych pracowników.

Na znaczenie kapitału językowego zwracają też uwagę badacze rynków wschodnich. Ketevan CHIKOVANI (2001) zaprezentowała badania przeprowadzone wśród młodych ludzi na terenie Gruzji, z których wynika, że osoby z wyższym wykształceniem doświadczają tu także wielu trudności ze znalezieniem satysfakcjonującej pracy. Obecnie dotyczy to również takich kierunków, gdzie wcześniej tego rodzaju problemy nie występowały. Jako przykład autorka podaje prawo i ekonomię. Źródłem przewagi konkurencyjnej młodego człowieka stały się dwie grupy kompetencji: kompetencje informatyczne oraz kompetencje językowe, rozumiane jako znajomość języków obcych, szczególnie języka angielskiego. W konsekwencji w lepszej sytuacji na rynku pracy są młodzi, którzy zdobyli swój dyplom na uczelniach zagranicznych, niż ci, którzy obronili pracę na uczelniach krajowych. Świadomość ważności wyróżnionych

- 74 kompetencji kariery mają sami ludzie młodzi — w przeprowadzonych przez autorkę wywiadach deklarują, że wśród czynników, które sprawiają, że jednostka ubiegająca się o pracę jest bardziej atrakcyjna, są: znajomość języków obcych, posiadanie kompetencji informatycznych oraz posiadanie dyplomu ukończenia studiów zagranicznych (CHIKOVANI, 2001).

Znajomość języków obcych stanowi istotny czynnik zwiększający prawdopodobieństwo satysfakcjonującej i atrakcyjnej kariery, w tym kariery międzynarodowej. Wsparcie, szczególnie wsparcie finansowe dzieci przez rodziców, w nauce języków obcych staje się coraz powszechniejsze. Badanie przeprowadzone w 2012 roku przez CBOS „Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2012/2013” pokazało, że w strukturze dodatkowych płatnych zajęć niezmiennie od kilkunastu lat najbardziej popularne płatne zajęcia pozalekcyjne to lekcje języków obcych — w roku szkolnym 2012/2013 ok. 30% rodziców zdecydowało się opłacać swoim dzieciom dodatkowe zajęcia językowe.

Mimo wielu niedostatków znajomość języków obcych, z jaką młodzi ludzie opuszczają system edukacji, okazuje się nieporównywalna z poziomem analogicznych kompetencji pokolenia rodziców. Dzisiejsza młodzież jest pierwszym pokoleniem nie tylko tak powszechnie znającym języki obce, lecz także pokoleniem świadomym ogromnej ważności tego kapitału w dalszej karierze zawodowej.

R o z d z i a ł 3

Gromadzenie kapitału kariery jako rodzaj celowej aktywności jednostki

Proces gromadzenia kapitału kariery jest rodzajem celowej aktywności jednostki, procesem ukierunkowanym na osiągnięcie określonego stanu końcowego, co pozwala przedstawić go w kontekście ogólnej teorii ludzkiego działania TOMASZEWSKIEGO (1963, 1968, 1976a, 1976b). Teoria ta zakłada, że ludzie robią to, co sądzą, że warto robić i co uważają za możliwe do osiągnięcia. Najbardziej charakterystyczną cechą zachowania celowego stanowi dążenie do realizacji celów. W ujęciu TOMASZEWSKIEGO (1976a) cel jest antycypowaną sytuacją końcową, ZALESKI (1991) określa go jako możliwy do osiągnięcia, mający wartość i siłę regulacyjną, przyszły stan rzeczy, do którego człowiek dąży w swych działaniach. Cel jest zorientowany na przyszłość, stanowi określoną wartość dla podmiotu oraz jest możliwy do osiągnięcia w konkretnych warunkach, co czyni go realistycznym i nie pozostawia na poziomie czystej fantazji. Gromadzenie kapitału kariery w okresie edukacji w szkole wyższej to rodzaj zachowania skierowanego na przyszłość, którą antycypują ludzie młodzi, jego celem jest przygotowanie się do skutecznego przejścia na rynek pracy i otrzymanie satysfakcjonującego zatrudnienia.

Cel zostaje przez jednostkę zaakceptowany do realizacji na podstawie oceny uwzględniającej jego wartość oraz osiągalność. Diagnoza wartości celu przejawia się w trojkiej formie: poznawczej, emocjonalnej i stymulacyjnej (RATAJCZAK, 2012). Ocena w formie *poznawczej* polega głównie na kwalifikacji danych stanów rzeczy, na uznawaniu ich za dobre lub złe, pożądane albo niepożądane, korzystne bądź niekorzystne. Można założyć, że w odniesieniu do podejmowania aktywności związanej z gromadzeniem kapitału kariery pozytywna ocena poznawcza wyraża się w przekonaniu, że akumulacja tego kapitału w okresie edukacji jest bardzo korzystna, ponieważ zwiększa prawdopodobieństwo znalezienia się „w stanie zatrudnienia” po zakończeniu etapu uczenia się. Wskaźnik *emocjonalnej* oceny celu związany jest z doświadczanymi emocjami, można przewidywać, że im więcej kapitału kariery zgromadzi jednostka przed wejściem na rynek pracy, tym większy będzie jej poziom zadowolenia i optymizmu z przygotowania się do dalszej kariery, z kolei *stymulacyjny* wymiar oceny wartości celu, wyraża się

- 76 w gotowości do zwiększonej aktywności, czego przejawem może być m.in. ilość czasu i energii poświęcanych gromadzeniu kapitału kariery. Ważnym czynnikiem motywującym do akumulacji kapitału kariery (jego różnych rodzajów i wielkości) na etapie edukacji poprzedzającym wejście na rynek pracy jest także efekt porównywania wydatków (czas, energia, zaangażowanie, wysiłek itp.) z oczekiwanymi zyskami (np. sukces w wejściu na rynek pracy).

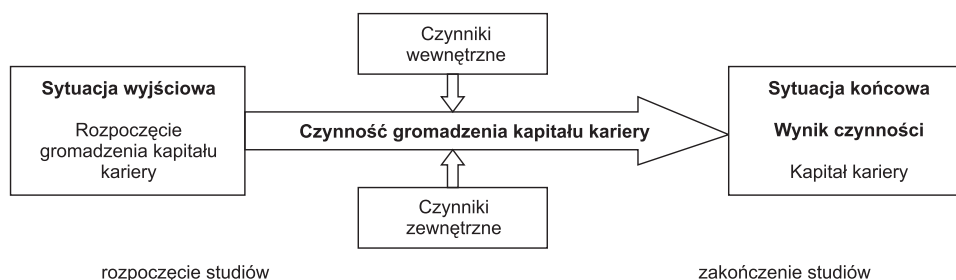
Gromadzenie kapitału kariery jest zasadniczą treścią oraz efektem rozwoju zawodowego jednostki, rozumianego jako proces obejmujący wiele różnorodnych sytuacji życiowych, dzięki którym rozwiązywaniu poznaje ona swoje preferencje, predyspozycje, potrzeby stanowiące podstawę dokonywanych przyszłych wyborów edukacyjno-zawodowych. Jednocześnie w procesie tym można wyróżnić sytuacje w sposób bezpośredni związane z gromadzeniem kapitału kariery — są to przede wszystkim sytuacje uczenia się, zdobywania określonej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Można je określić „sytuacjami edukacyjnymi”; wśród nich szczególnie miejsce zajmują sytuacje związane ze zdobywaniem wykształcenia w szkołach wyższych, kiedy młodzi ludzie zwykle w sposób świadomy i przemyślany gromadzą kapitał edukacyjno-zawodowy swojej przyszłej kariery. Warto także podkreślić, że w warunkach obecnego rynku „sytuacje edukacyjne” nie kończą się wraz z ukończeniem nauki na określonym poziomie, ale towarzyszą jednostce przez całe jej zawodowe życie.

Teoria zachowania celowego zakłada, że strukturę sytuacji, w której przebiega realizacja celu, charakteryzuje określony układ wartości i możliwości. Wartości określają kierunek aktywności człowieka, od możliwości natomiast zależy, czy dane wartości zostaną osiągnięte (TOMASZEWSKI, 1976a). Zasadniczą wartością, do której dążą osoby na przedzawodowym etapie kariery, jest otrzymanie zatrudnienia. Mimo ogromnych przemian w obszarze ludzkiej pracy — nadal pozostaje ona kategorią centralną, rodzajem aktywności, do której podjęcia jednostka przygotowuje się przez długi okres swego życia. Sytuacja pracy w teorii zachowania celowego postrzegana jest jako złożony układ wartości możliwych do realizacji, które zwykle prezentowane są jako motywy skłaniające człowieka do pracy (TOMASZEWSKI, 1976a). Jednak wartości mają także charakter sytuacyjny — w określonej sytuacji różne elementy mogą nabierać różnych wartości; można stwierdzić, że w warunkach trudnego rynku pracy i związanego z nim bezrobocia zdobycie zatrudnienia nabiera charakteru wartości głównej, pozostałe wartości stają się wartościami pochodnymi. Są to zwykle wszystkie pozostałe oczekiwania, jakie ludzie mają wobec pracy, aby była ona dla nich satysfakcjonująca, prowadziła do rozwoju i samorealizacji. W praktyce, dla ludzi młodych kończących edukację w szkole wyższej wartość główną na początkowym etapie ich kariery może stanowić znalezienie pracy *jakiegokolwiek* wobec alternatywy pozostawania poza rynkiem pracy. Ten aspekt zawodowej aktywności młodych ludzi można także wyjaśnić przez odniesienie do sytuacji jednowymiarowej lub do sytuacji wielowymiarowej (TOMASZEWSKI,

1976a). Dziś po wejściu na rynek pracy aktywność zawodowa rozpoczyna się zwykle od sytuacji jednowymiarowej, kiedy jednostka dąży do realizacji jednej wartości — jest nią uzyskanie i utrzymanie pracy. Na dalszym etapie funkcjonowania na rynku zwiększa się prawdopodobieństwo przechodzenia do sytuacji wielowymiarowej — młodzi ludzie będą poszukiwali takiej pracy, która pozwoli im na realizację indywidualnych predyspozycji, preferencji i oczekiwań.

Możliwości realizacji zarówno wartości głównej, jak i wartości pochodnych wynikają z uwarunkowań podmiotowych (intelektualnych i zdrowotnych zasobów jednostki, jej cech osobowościowych, właściwości motywacji) oraz z uwarunkowań sytuacyjnych (finansowych, rodzinnych, rynkowych). Z jednej strony kariera jest przejawem własnej osobowości (HOLLAND, 1973; SUPER, 1972), jest realizacją siebie (SUCHAR, 2010), stanowi własność jednostki (BAŃKA, 2006b). Z drugiej strony jednostka konstruuje ją adekwatnie, zgodnie ze stanem i z oczekiwaniami rynku pracy oraz organizacji. Prowadzi to do dwóch konsekwencji — pozytywnej i negatywnej. Pozytywna polega na tym, że uwzględniając realia rynkowe, jednostka w pewien sposób „dopasowuje” do nich budowany przez siebie projekt kariery, swoje *portfolio*, co zwiększa jej szanse na zatrudnialność. Konsekwencja negatywna wynika z tego, że niejednokrotnie rezygnuje przy tym z własnych preferencji, predyspozycji czy nawet możliwości, zgadza się na niekorzystne warunki pracy (np. na niekorzystne umowy czy generalnie na pracę bez umowy).

Odniesienie procesu gromadzenia kapitału kariery w okresie edukacji w szkole wyższej do zachowania celowego pozwala także na przedstawienie go jako czynności prowadzącej od sytuacji początkowej — stanowi ją moment rozpoczynania studiów, do sytuacji końcowej — stanowi ją moment kończenia studiów wraz z decyzją przejścia na rynek pracy (por. rys. 2). Czynność gromadzenia kapitału kariery prowadzi więc od sytuacji braku określonego kapitału do sytuacji posiadania takiego kapitału, który można inwestować w dalszą karierę. Zgromadzony kapitał jest osiągniętym wynikiem tej czynności. Teoria zachowania celowego zakłada, że wynik jest związany z określonymi korzyściami dla jednostki, przedstawia dla niej istotną wartość, co nazwane zostało „wartościowością” wyniku (TOMASZEWSKI, 1976a).



Rys. 2. Gromadzenie kapitału kariery jako rodzaj zachowania celowego

We własnym modelu badawczym postawiono pytanie o związek zgromadzonego kapitału kariery (jego wielkości i rodzaju) z kolejnym etapem kariery zawodowej, w tym z postrzeganą szansą osiągnięcia celu (wejścia na rynek i odniesienia na nim sukcesu) oraz z przewidywanym sposobem funkcjonowania zawodowego obejmującym: gotowość do podjęcia pracy poniżej uzyskanego poziomu wykształcenia, gotowość do pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów, motywację do kariery zagranicznej oraz zamiar założenia własnej firmy. Wynik każdej czynności zależy od działającego podmiotu — w przeprowadzonych badaniach empirycznych podjęto próbę przedstawienia osobowych uwarunkowań gromadzenia kapitału kariery przez ludzi młodych, zwrócono również uwagę na rolę czynników kontekstowych (wykształcenia rodziców oraz sytuacji finansowo-materiałnej) jako istotnie związanych z czynnością gromadzenia tego kapitału.

Czynność gromadzenia kapitału kariery jako zachowania celowego związana jest także z określonym poziomem wysiłku i zaangażowania wkładanego w ten proces oraz z zadowoleniem z osiągniętego celu. W przyjętym modelu badawczym wysiłek i zaangażowanie stanowią wymiary odnoszące się do czynności gromadzenia kapitału kariery, natomiast zadowolenie odnosi się do wyniku tej czynności.

Strategie konstruowania zawodowej przyszłości i gromadzenia kapitału kariery

W teorii czynności TOMASZEWSKIEGO (1963, 1968, 1976a, 1976b) strategię to systemy reguł pozwalające wybrać działanie najkorzystniejsze spośród możliwego zbioru działań. W tym ujęciu *strategia* i *reguła* stanowią pojęcia tożsame. Strategia jest pewną kombinacją użyteczności wyniku (subiektywnej wartości różnorodnych konsekwencji czynności) i subiektywnego prawdopodobieństwa jego osiągnięcia (KOZIELECKI, 1976).

Według ZALESKIEGO (1991), strategia rozwiązywania problemów, wykonywania zadań czy realizacji celów jest procedurą złożoną z powiązanych z sobą czynności. Strategie są opracowywane przed rozpoczęciem właściwych działań, mają one pomóc w osiągnięciu pożądanego stanu przy jak najmniejszych kosztach. Do opracowania optymalnych strategii stymulują cele, jednocześnie bez strategii osiągnięcie celów, szczególnie celów złożonych, staje się niemożliwe. Proces tworzenia strategii angażuje przede wszystkim poznawczą aktywność jednostki i polega na przepracowaniu działań, adekwatnych do danego zadania, które zostaną podjęte w realnych warunkach. Zaletą strategii jest możliwość wyobrażenia sobie całego ciągu działań, podczas gdy rzeczywista aktywność przebiega sukcesywnie, krok po kroku, w dłuższym przedziale czasowym i w określonych miejscach (ZALESKI, 1991).

Celina TIMOSZYK-TOMCZAK i Zbigniew ZALESKI (2004, s. 116) analizują strategię pod kątem konstruowania własnej przyszłości i definiują je jako „zbiory reguł (sposobów), za pomocą których jednostka tworzy scenariusz swojego dalszego życia, a więc selekcjonuje informacje, przetwarza je i dokonuje wyborów. Tworzy program koordynujący tworzenie własnych celów i planowanie sposobów ich osiągnięcia”. Strategie konstruowania przyszłości ułatwiają przede wszystkim realizację działań, co wiąże się z psychicznym wyprzedzaniem zdarzeń, sterowaniem własnymi zachowaniami, koordynowaniem ich, wstępną oceną ich efektywności, a także z decyzjami dotyczącymi kontynuacji lub przerwania podjętej aktywności. Strategie konstruowania własnej przyszłości, oprócz funkcji skupionych na usprawnianiu działania, pełnią także funkcję organizującą sam proces „zagospodarowania” przyszłości — decydują

80 o doborze, przetwarzaniu i porządkowaniu informacji, na podstawie których powstają scenariusze własnego życia. Według autorów, ważną cechą strategii konstruowania przyszłości jest to, iż w większym stopniu obejmują one procesy antycypacyjne i decyzyjne niż samo planowanie. TIMOSZYK-TOMCZAK (2003) twierdzi, że konstruowanie przyszłości ma charakter „skokowy”, co oznacza, że w życiu jednostki zdarzają się takie sytuacje, kiedy angażuje się ona mocniej w tworzenie swoich planów, i są takie, kiedy zupełnie o nich zapomina. Zwiększona aktywność w tym obszarze dotyczy głównie trzech rodzajów sytuacji, tzw. przełomów — są to sytuacje związane bezpośrednio z dorastaniem i ze strukturą życia konkretnej społeczności, np. wybór rodzaju szkoły średniej, następnie sytuacje mające związek z innymi ważnymi okresami rozwojowymi, np. podjęcie zatrudnienia w okresie wczesnej dorosłości, oraz sytuacje niezwiązane ani z okresami rozwojowymi, ani ze strukturami społecznymi, w których trzeba dokonać wyboru, np. utrata dotychczasowej pracy i potrzeba zmiany planów życiowych. Warto zauważyć, że wyróżnione sytuacje nie są niezależne — struktura życia danej społeczności w określony sposób kształtuje indywidualne zadania rozwojowe, przykładowo, od młodego człowieka, który ukończył szkołę gimnazjalną, oczekuje się kontynuacji nauki, od osoby, która ukończyła studia wyższe, oczekuje się podjęcia pracy, a od osoby, która utraciła dotychczasowe miejsce pracy — podjęcia aktywności celem poszukiwania nowego zatrudnienia. Oczekiwania te z kolei zmieniają się w zależności od uwarunkowań sytuacyjnych. I tak, obecna trudna sytuacja na rynku pracy powoduje, że osoby, które po ukończeniu studiów nie podejmują zatrudnienia, coraz rzadziej są narażone na tzw. społeczne potępienie, czego z dużym prawdopodobieństwem doświadczyłyby w podobnej sytuacji przed okresem przemian restrukturyzacyjnych. Jeżeli natomiast sytuacje, które TIMOSZYK-TOMCZAK (2003) nazywa niezależnymi od okresu rozwojowego i struktur społecznych, ograniczymy do interesującego nas obszaru aktywności edukacyjno-zawodowej, to większość z nich, mimo indywidualnego charakteru, także może okazać się w istotny sposób związana z sytuacją rynkową — np. podjęcie przez jednostkę decyzji o kontynuowaniu nauki po ukończeniu studiów wyższych może być własnym sposobem na odsunięcie decyzji o podjęciu pracy, ale może być także przejawem globalnego zjawiska tzw. bezdecyzyjności — nowego wymiaru charakteryzującego funkcjonowanie młodych ludzi w okresie wczesnej dorosłości (BAŃKA, 2006b).

Na sytuacyjne uwarunkowania strategii zwraca uwagę Kazimierz WRZEŚNIEWSKI (1996), który analizuje je w kontekście radzenia sobie ze stresem i definiuje jako poznawcze oraz behawioralne wysiłki, jakie podejmuje jednostka w konkretnej sytuacji stresowej. Od postrzegania wymagań środowiska w dużym stopniu zależy to, jaką strategię wybierze jednostka. Ale wybór określonej strategii zależy zarówno od sytuacji, jak i od pewnych cech oraz właściwości podmiotu. Autor wyróżnia wśród nich wiek, płeć, wy-

kształcenie, aktualny stan psychofizyczny, optymizm, poziom samooceny, poziom osiągnięć, lękliwość, a także styl radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Podjęta przez jednostkę strategia stanowi w efekcie wypadkową wszystkich tych uwarunkowań. Powoduje to dużą zmienność w zachowaniu różnych osób w tej samej sytuacji, jak również prowadzi do odmiennych zachowań tej samej osoby w różnych sytuacjach. Przewaga strategii określonego rodzaju skutkuje tendencją do ich częstszego stosowania.

Związek strategii z cechami i właściwościami podmiotu podkreśla także Małgorzata Kossowska (2000). Badania związku stylu i strategii poznawczych ze zmiennymi osobowościowymi pokazały, że u podłoża stylów uczenia się leżą pewne cechy z pięcioczynnikowego modelu osobowości Paula Costy i Roberta McCrae'a (1992b). Komponent motywacyjno-osobowościowy stylów ma związek z sumiennością, natomiast strategia głębokiego przetwarzania informacji uwarunkowana jest kombinacją otwartości, sumienności i neurotyzmu. Interesujących rezultatów z tego zakresu dostarczają także badania Schmecka (1983; za: Kossowska, 2000). Jego zdaniem, osoby korzystające ze strategii głębokiego przetwarzania cechuje pewność siebie, spokój, odpowiedzialność i rzetelność; strategia ta wiąże się ze stabilnością emocjonalną oraz z sumiennością. Osoby lękowe, neurotyczne, zewnętrźnie motywowane stresującą sytuacją uczenia się, wybierają strategię przeciwną, którą cechuje dosłowne zapamiętywanie treści bez świadomej refleksji nad ich znaczeniem, liniowe przechodzenie z tematu na temat, systematyczna praca krok po kroku, koncentracja na detalach. Badania te pokazały także, że ta sama osoba może wybierać różne strategie w zależności od tego, czemu mają służyć. Określone strategie uczenia się mogą być z powodzeniem stosowane w pewnych sytuacjach, a nie sprawdzać się w innych. Odmiennych strategii wymaga przyswajanie treści tylko po to, aby zdać egzamin, a innych — by w praktyce korzystać ze zdobytej wiedzy.

Do rodzajów strategii, które często wyróżniają badacze, należą strategie poznawcze oraz strategie działania (aktywności). Celem strategii poznawczych jest tworzenie systemu wiedzy, która następnie może zostać spożytkowana w różnorodnych sytuacjach — podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, uczenia się. Strategie poznawcze rozumiane są m.in. jako „układy operacji umysłowych, swoistych taktyk mentalnych, podporządkowanych nadrzędnemu celowi” (Kossowska, 2000, s. 13), jako „rodzaj zachowań wewnętrznych (myśli) i zewnętrznych, umożliwiających magazynowanie oraz wydobywanie informacji z pamięci” (Ledzińska, 2000, s. 126), jako swoisty, jakościowo odrębny „sposób wykonania pewnego zadania lub grupy zadań poznawczych” (Nęcka, 2000, s. 754). Autorzy tych definicji podkreślają, że strategie poznawcze nie są związane ani z poziomem osiągnięć, ani z innymi kompetencjami jednostki. Natomiast przykład strategii aktywności stanowią przedstawione przez Wieczorkowską-Siarkiewicz (1992) strategie przedziałowe i punkto-

82 we. Strategia przedziałowa zakłada jednoczesną realizację wielu celów, strategia punktowa polega na osiągnięciu tylko jednego celu w danym momencie.

Przedmiotem zainteresowania w niniejszej monografii są strategie, które wybierają młodzi ludzie w okresie ich edukacji w szkole wyższej celem przygotowywania się do wejścia na rynek pracy i realizacji na nim przyszłych planów oraz zamierzeń zawodowych. W przyjętym modelu badawczym strategie są tożsame z inwestowaniem w określone rodzaje kapitału kariery: w kapitał edukacyjny, w kapitał doświadczenia zawodowego, w kapitał przedsiębiorczości studenckiej oraz w kapitał językowy. Możliwości inwestowania w wyróżnione rodzaje kapitałów kariery są dostępne każdej indywidualnej jednostce, znajdują się w repertuarze jej zachowań (strategia ma charakter intraindywidualny), oraz wszystkim pozostałym osobom znajdującym się w podobnej sytuacji edukacyjnej (strategia ma charakter interindywidualny). Konsekwencją takiego podejścia jest przewidywanie, że strategie inwestowania w odmienne kapitały kariery będą prowadziły do różnic dotyczących zarówno rodzajów zgromadzonego przez badanych kapitału, jak i do różnic w jego wielkości. Ponieważ strategie inwestowania w kapitał (kapitały) kariery służą realizacji projektu zawodowej kariery, to w dalszych poszukiwaniach podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o związek rodzajów i wielkości zgromadzonych kapitałów kariery z oczekiwaniami wobec rynku pracy i z dalszymi zamierzeniami zawodowymi.

Obszar zawodowej aktywności człowieka jest takim szczególnym obszarem, który wymaga od niego podejmowania różnorodnych decyzji, dokonywania wielu wyborów celem kształtowania swojej drogi zawodowej (życiowej) w perspektywie bliższej, dalszej, a niejednokrotnie dość odległej przyszłości. Konieczność ta rodzi rozliczne pytania. Jak dokonywać właściwych wyborów? Jak podjąć skuteczną (adekwatną, odpowiednią) decyzję zawodową? Jak stosować strategie, aby być z podjętej decyzji i z dokonanego wyboru zadowolonym? Jak osiągnąć sukces zawodowy?

Józef KOZIELECKI (1976) pisze, że wybór zawodu jest rodzajem czynności — decyzją polegającą na podjęciu określonego działania ze zbioru działań możliwych; odnoszą się do niej takie same mechanizmy, jak i do innych decyzji, które podejmuje jednostka. Jednocześnie ma ona swoje specyficzne cechy i właściwości zależne od wielu różnorodnych czynników. Wśród nich istotne miejsce zajmuje czas i wiek. Decyzja zawodowa jednostki kształtuje się w bardzo długim przedziale czasowym, który w obecnej rzeczywistości globalnej jeszcze bardziej się wydłuża. Z kategorią czasu związany jest wiek osób dokonujących wyborów zawodowych — w przebiegu rozwoju zawodowego jednostki wyróżnia się pewne charakterystyczne fazy, które wymagają od niej podjęcia określonych decyzji, warunkujących przechodzenie do następnych faz — np. ze szkoły gimnazjalnej do szkoły średniej, ze szkoły zasadniczej do pracy czy też do szkoły średniej.

Kolejne specyficzne cechy dotyczące decyzji wyboru zawodu związane są z faktem, że jest to decyzja podejmowana w sytuacji ryzykownej, niepewnej.

W sytuacji pewnej każde działanie prowadzi niezmiennie do jednego wyniku — przed podjęciem decyzji człowiek wie z absolutną pewnością, jaki rezultat osiągnie po wyborze określonego działania. Natomiast sytuację niepewną cechuje określone prawdopodobieństwo niepowodzenia, np. niepożądany rezultat. Z tego względu sytuacje te nazywa się sytuacjami ryzykownymi (KOZIELECKI, 1976).

Wybór zawodu jako decyzję podejmowaną w sytuacji ryzyka można scharakteryzować w następujący sposób:

1. Sytuacja wyboru zawodu związana jest z możliwością wyboru więcej niż jednego rodzaju działania (więcej niż jednego zawodu), przy czym każde działanie prowadzi do więcej niż jednego wyniku. Człowiek przed podjęciem decyzji zawodowej nie wie zatem z absolutną pewnością, jaki rezultat osiągnie po wyborze określonego działania (np. po wyborze konkretnego zawodu) i na ogół zdaje sobie z tego sprawę, co utrudnia mu dokonanie wyboru.
2. Podejmowanie decyzji zawodowej obarczone jest zawsze ryzykiem osiągnięcia rezultatu niepożądanego, czyli ryzykiem niepowodzenia, ponieważ człowiek może tylko z większym lub z mniejszym prawdopodobieństwem przewidzieć, jaki wynik osiągnie w przyszłości.
3. W sytuacji wyboru zawodu człowiek bądź nie ma dostatecznej wiedzy o prawdopodobieństwie określonych wyników, bądź też nie zna wszystkich możliwych działań (np. wszystkich zawodów). Ryzyko w tej sytuacji decyzyjnej zależy więc od stopnia wiedzy o wynikach działań oraz o ich prawdopodobieństwie.
4. Sytuacja wyboru zawodu charakteryzuje się pewnego rodzaju otwartością, jest to tzw. otwartość w sferze wyników działań. Nawet gdy człowiek zbierze dodatkowe informacje związane z dokonywanym wyborem zawodowym i jego wiedza o możliwych wynikach działania będzie duża, nie potrafi w chwili dokonywania wyboru przewidzieć wszystkich możliwych jego wyników (CZERWIŃSKA-JASIEWICZ, 1991).

Do wyróżnionych czynników ryzyka zawodowej decyzji należy dziś także zaliczyć ogromne tempo przemian rynku pracy, szybkie pojawianie się nowych i zanikanie „starych” zawodów, zmieniające się zapotrzebowanie na pracę w określonych zawodach itp. Może się okazać, że zanim młody człowiek ukończy edukację, zapotrzebowanie na zdobyty przez niego zawód bardzo istotnie się obniży; jak zauważa BAUMAN (2006), „dziś młodzi po skończeniu szkoły boją się zapisać na konkretny wydział studiów, bo kto wie, na jaki zawód będzie popyt za dwa lata?” (FABJAŃSKI, 2006).

Trudność podejmowania decyzji zawodowych powoduje, że ludzie od zawsze poszukiwali w tym względzie pomocy — zarówno wśród osób bliskich niebędących profesjonalistami — rodziców, przyjaciół, znajomych, jak i wśród profesjonalistów — doradców zawodowych, pedagogów, nauczycieli. Już pierwsza teoria poradnictwa zawodowego PARSONSA (1909) proponowała określony

84 sposób postępowania w tym obszarze aktywności, który jednocześnie można nazwać pierwszą strategią wyboru zawodu. Zawiera się ona w sformułowanych przez jej autora trzech warunkach tzw. rozsądnego wyboru zawodu:

- dokładne poznanie siebie, własnych zdolności i umiejętności, zainteresowań, ambicji, zasobów, ograniczeń i ich przyczyn;
- posiadanie wiedzy na temat wymagań i warunków sukcesu, zalet i wad, wynagrodzenia, możliwości oraz perspektyw związanych z wykonywaniem określonego rodzaju pracy;
- zdolność logicznego rozważenia (*true reasoning*) zależności między tymi czynnikami.

Ten trzyczęściowy model warunków efektywnego wyboru zawodowego pozostaje nadal standardową, choć, jak pisze Anna PASZKOWSKA-ROGACZ (2003), często krytykowaną procedurą stosowaną przez współczesnych doradców zawodowych. Przekłada się ona na proponowaną decydentom — zarówno ludziom młodym, jak i osobom dorosłym, w tym także osobom pozostającym bez pracy — następującą strategię przygotowania się do swojej zawodowej przyszłości:

- poznaj siebie (swoje zainteresowania, preferencje, zdolności, stan zdrowia, wartości, potrzeby, cele życiowe);
- poznaj wymagania zawodu (pracy, środowiska zawodowego, rynku pracy);
- dopasuj siebie do tych wymagań.

Proponowany sposób postępowania stał się także istotą tradycyjnego i mocno utrwalonego sposobu definiowania poradnictwa zawodowego jako procesu, w którym doradca pomaga klientowi w osiągnięciu lepszego rozumienia siebie samego w relacji do środowiska pracy, aby umożliwić mu realistyczny wybór, zmianę zatrudnienia czy też osiągnięcie właściwego poziomu dostosowania zawodowego (LAMB, 1998). Podobnie cele pomocy doradczej określa BAŃKA (1995). Zdaniem autora, polegają one na zapoznaniu klienta z jego możliwościami i zainteresowaniami, ze specyfiką rynku pracy, z warunkami ekonomicznymi określonych prac i zawodów, z przeciwwskazaniami i ze szczególnymi wymaganiami związanymi z dostosowaniem zawodowym, ze sposobami poszukiwania pracy oraz ze sposobami kontaktowania się z pracodawcą.

W obecnych warunkach dynamicznie zmieniającego się rynku pracy zaznacza się wyraźna tendencja do zastępowania procesu i strategii wyboru zawodu planowaniem kariery zawodowej wraz z nowymi strategiami działania w tym zakresie. Ponieważ proces planowania kariery zawodowej ma z definicji szersze ramy czasowe i szerszy zakres niż wybór zawodu, wymaga to uwzględnienia w tradycyjnym poradnictwie i doradztwie zawodowym wielu nowych aspektów. W aktywności ukierunkowanej na rozwój kariery zawodowej ważne są m.in. krótko- i długoterminowe cele zawodowe oraz cele życiowe, wartości zawodowe i wartości osobiste, obraz własnej osoby, umiejętność radzenia sobie ze zmianami, a także zdolność planowania sposobów, które pozwolą na osiągnięcie

uznanych wartości i celów w wyniku urzeczywistniania dostępnych wyborów (HERR, CRAMER, 2001). Każda kariera ma charakter indywidualny, wyjątkowy, niepowtarzalny, a jednocześnie w procesie orientacji karierowej zwraca się uwagę na ważność określonych kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw), tak samo istotnych dla wszystkich osób planujących karierę czy też dokonujących wyborów karierowych. W tabeli 4 przedstawiono kompetencje ważne w procesie konstruowania zawodowych strategii zwiększających prawdopodobieństwo skutecznego wejścia na obecny rynek pracy.

Tabela 4
Wybrane kompetencje wspierające proces planowania i rozwoju kariery

Wiedza	Umiejętności	Postawy
Rozwój kariery jest procesem trwającym całe życie, opartym na przeplatających się i następujących po sobie seriach wyborów dotyczących nauki, pracy zawodowej, rodziny oraz czasu wolnego	zdolność otwarcia się na szeroki zakres alternatyw zawodowych	postawa świadomego podejmowania decyzji oraz brania odpowiedzialności za ich konsekwencje
Rozwój kariery jest procesem dokonywania wyborów spośród szerokiej gamy zawodowych alternatyw	znajomość własnych zainteresowań, wartości, zdolności i aspiracji, świadomość siebie	rozumienie i uznawanie znaczenia edukacji ustawicznej w awansowaniu lub zdobyciu dodatkowych umiejętności zawodowych
W osiągnięciu sukcesu zawodowego istotne są kompetencje społeczne oraz zdolności interpersonalne zwiększające także prawdopodobieństwo zatrudnienia	zgromadzenie wszelkich niezbędnych informacji koniecznych do podejmowania racjonalnych i uzasadnionych decyzji w sprawach kariery zawodowej	rozumienie i docenienie roli czasu wolnego w procesie rozwoju kariery
Istotne znaczenie mają określone momenty przełomowe, jak: rozpoczęcie nowego etapu, przejście (<i>transition</i>) do kolejnego etapu, podejmowanie na tych etapach określonych decyzji edukacyjno-zawodowych	umiejętność rozważenia możliwych nagród, satysfakcji, stylów życia oraz negatywnych aspektów związanych z różnymi opcjami zawodowymi	kształtowanie systemu wartości cenionych i oczekiwanych w pracy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: HERR, CRAMER, 2001, s. 113–114.

BAŃKA (2006a, 2006b) podkreśla ponadto, że aby dziś być konkurencyjnym, nie wystarczy zaplanować swojej kariery, trzeba także zgromadzić jej odpowiedni kapitał, w dodatku gromadzić go w znacznej części jeszcze przed wejściem na rynek pracy. W konsekwencji takiego podejścia nasuwają się nowe pytania i dylematy: Czy gromadzić kapitał w wielu obszarach, realizować wiele celów, aby zwiększać możliwości „trafienia” na to, co okaże się najbardziej przydatne

- 86 | na rynku, czy realizować jeden cel i do jego osiągnięcia gromadzić określony rodzaj kapitału kariery? Być człowiekiem renesansu czy pasjonatem oddanym jednej idei? Omnibusem czy wąskim specjalistą?

Niełatwo odpowiedzieć na podobne pytania. Podjęta w niniejszej pracy problematyka gromadzenia kapitału kariery na etapie przedzawodowym przez ludzi młodych celem przygotowania się do wejścia na rynek pracy jest szczególnie ważna w dobie współczesnej, kiedy z jednej strony wielość alternatyw wydaje się perspektywą ułatwiającą znalezienie swojej indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego, z drugiej jednak — może być źródłem poważnych trudności w procesie podejmowania decyzji wymagających ograniczania tych rozlicznych alternatyw i konsekwentnego zdążania do realizacji własnego celu.

R o z d z i a ł 4

Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w procesie wyboru zawodu i w planowaniu zawodowej kariery

Jak już podkreślono, wybory zawodowe, wybory karierowe, a także wybory życiowe determinowane są dwoma zasadniczymi grupami czynników: czynnikami podmiotowymi oraz czynnikami sytuacyjnymi. Według Elżbiety HORNOWSKIEJ i Władysława PALUCHOWSKIEGO (2002), na wybór kariery życiowej szczególnie silny wpływ mają takie czynniki podmiotowe jak zdolności, zainteresowania, system potrzeb i wartości, osiągnięcia, postawy i samoświadomość. Natomiast do sytuacyjnych uwarunkowań wyborów karierowych należą czynniki makrospołeczne, wśród których istotne miejsce zajmuje ustrój społeczno-polityczny, struktura społeczna, sytuacja ekonomiczna czy procedura zatrudniania. Ważne znaczenie dla decyzji o kształcie własnej kariery życiowej ma również rodzina, szkoła i inne środowiska społeczne. Rola rodziny jest szczególna — stanowi ona pierwszą, a zarazem podstawową komórkę, w której od najmłodszych lat kształtują się postawy dziecka, jego przekonania, wartości, zainteresowania i aspiracje, stosunek do nauki i pracy oraz przyszłe plany i projekty edukacyjno-zawodowe.

Cechy rodziny pochodzenia

Liczne badania wskazują, że rodzina wywiera istotny, niejednokrotnie najważniejszy wpływ na wybory edukacyjno-zawodowe dorastających w niej dzieci na różnych etapach ich rozwoju zawodowego (KOTRLIK, HARRISON, 1989; RUSSELL, SAEBEL, 1997; Otto, 2000; WHISTON, KELLER, 2004; CREAMER, LAUGHLIN, 2005). Badacze podkreślają przede wszystkim związek pomiędzy specyfiką kontaktów i doświadczeń dziecka z rodzicami oraz rodzajem i specyfiką dokonywanych przez nie przyszłych wyborów zawodowych (ROE, 1956;

88 HURLOCK, 1965; JANISZOWSKA, 1971; ALTMAN, 1997; DRYLL, 2001; GUICHARD, HUTEAU, 2005; DRÓZDZ, POKORSKI, 2007) oraz zwracają uwagę na istotną rolę w tym obszarze statusu społeczno-ekonomicznego rodziny.

„Rodzina ma decydujący wpływ na rozwój dziecka i determinuje jego zawodową orientację. Proces zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych przez dziecko rozpoczyna się i przebiega w różnych okresach jego rozwoju i zależy przede wszystkim od typu rodziny” (KOSEL, 1974, s. 24). „Nie można nie uwzględnić rodziny w systemie przygotowania dzieci i młodzieży do wyboru zawodu i szkoły. W wielu rodzinach kształtują się i są kultywowane tradycje zawodowe. Od rodziny w dużej mierze zależy zapewnienie młodemu pokoleniu pomyślnego startu szkolnego i zawodowego, stanowiącego podstawę ich przyszłego życia” (SZAJEK, 1989, s. 57).

Bożena WOJTASIK (1997, s. 9) uznaje rodziców za tzw. nieprofesjonalnych doradców, którzy „kształtują stosunek dziecka do pracy, wdrażają je do niej poprzez stawianie pierwszych zadań i określanie obowiązków. Poza tym rodzice są często wzorem, który dzieci naśladują. Mają najsilniejszy wpływ na wybór zawodu przez młodzież”.

Według Wandy RACHAŁSKIEJ (1984), szeroko rozumiane oddziaływania rodziców przejawiają się w dwóch zasadniczych obszarach:

- w kształtowaniu pozytywnej postawy wobec pracy wyrażającej się w gotowości do podejmowania i pokonywania trudności, szacunku dla dobrej pracy własnej i innych ludzi;
- w kształtowaniu podstawowych umiejętności i nawyków niezbędnych w każdej dziedzinie pracy.

Badania empiryczne realizowane w nurcie tradycyjnego poradnictwa na temat roli rodziny w procesie zawodowych wyborów dzieci potwierdzają ważność w tym zakresie dwóch grup czynników:

- czynników tzw. *nieformalnych* (emocjonalnych, interpersonalnych) — podkreśla się tu przede wszystkim rolę związku pomiędzy specyfiką kontaktów i wczesnych doświadczeń dziecka z rodzicami oraz rodzajem dokonywanych przez nie wyborów zawodowych;
- czynników tzw. *formalnych* (strukturalnych, fizycznych, materialnych), takich jak: stan materialny rodziny, wykształcenie rodziców, wykonywane przez nich zawody, kultywowane tradycje zawodowe, wielkość rodziny.

Krystyna SKARŻYŃSKA (1998) pisze, że w licznych badaniach prowadzonych w różnych dziedzinach psychologii uzyskano wiele danych empirycznych, przeprowadzono setki analiz potwierdzających, że sposób, w jaki rodzice traktują dzieci, ma trwałe konsekwencje dla wielu psychologicznych właściwości i sposobów działania ich dzieci na każdym etapie rozwoju.

Jedną z pierwszych koncepcji akcentujących wpływ postaw rodzicielskich na rozwój zawodowy jednostki jest koncepcja *wydatkowania energii* Anne ROE (1956). Autorka twierdzi, że występuje określony związek między stylami

sprawowania opieki rodzicielskiej, postawami rodzicielskimi wobec dziecka i hierarchią jego potrzeb oraz przyszłymi wyborami zawodowymi:

1. Rodzicielska akceptacja sprzyja optymalnemu spożytkowaniu przez dziecko swoich możliwości w dalszym życiu.
2. Koncentracja na dziecku, nadmierna ingerencja i kontrola powodują uzależnienie dziecka od rodziców i ograniczenie jego własnej postawy odkrywczej.
3. Unikanie i lekceważenie problemów dziecka wpływają na wczesną jego rezygnację z poszukiwania społecznego uznania i gratyfikacji.

Wyniki wielu zarówno wcześniejszych, jak i prowadzonych obecnie badań (HURLOCK, 1965; BAUMRIND, 1971, 1991; JANISZOWSKA, 1971; WOLIŃSKA, 1988; MIDDLETON, LOUGHEAD, 1993; COTTON, BYNUM, MADHERE, 1997; KETTERSON, BLUSTEIN, 1997; SIKORSKI, 2000; LIBERSKA, 2004; DRÓŹDŹ, POKORSKI, 2007; TURSKA, 2012) potwierdzają ten związek i dowodzą, że wpływ pozytywnych postaw i pozytywnego nastawienia do dziecka przejawia się w kształtowaniu szerokiej grupy kompetencji wspierających jego samodzielność w procesie budowania własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej.

Według ROE (1956), nastawienie rodziców do dziecka, przewaga jednej z form kontaktu z nim wpływają w znacznym stopniu na wybór określonego typu zawodu wskutek ukształtowania specyficznej struktury potrzeb oraz struktury zainteresowań. Dzieci akceptowane przez rodziców i związane z nimi emocjonalnie częściej wybierają zawody oparte na kontakcie z ludźmi (lekarz, nauczyciel, pielęgniarz), natomiast dzieci pozbawione tych kontaktów częściej wybierają zawody wymagające kontaktu z rzeczami — maszynami, urządzeniami, czy też z informacjami.

Autorka monografii przeprowadziła badania na grupie 357 osób w przedziale wieku od 20 do 30 lat. Celem tych badań była próba rozpoznania związku między postawami rodzicielskimi i wybranymi kompetencjami ich dorosłych dzieci wspierającymi skuteczne realizowanie kariery zawodowej na obecnym rynku pracy (TURSKA, 2012). W badaniach uwzględniono poczucie umiejscowienia kontroli, nadzieję na sukces, dyspozycyjny optymizm, motywację osiągnięć w karierze, samoskuteczność w karierze oraz otwartość i sumienność jako wymiary osobowości w modelu Wielkiej Piątki. Uzyskane wyniki potwierdziły związek postaw rodzicielskich z badanymi osobowościowymi kompetencjami kariery zawodowej ludzi młodych. Pokazały, że postawa matki ma większe znaczenie niż postawa ojca. Postawa kochająca matki ma pozytywny związek z wewnętrznym poczuciem kontroli zarówno synów, jak i córek, natomiast postawa kochająca ojca ma pozytywny związek z poczuciem samoskuteczności córek i synów oraz z poziomem optymizmu i większą nadzieją na sukces synów. Ochraniające matki obniżają poczucie samoskuteczności synów oraz motywację osiągnięć synów i córek, ochraniający ojcowie wspierają te cechy u swoich córek, nie ujawniono natomiast istotnego związku tej postawy z kompetencjami synów. Postawa wymagająca zarówno matek, jak i ojców okazała się istotna

90 wyłącznie w odniesieniu do kompetencji synów — wyniki badania wykazały jej pozytywny związek z ich motywacją osiągnąć w karierze. Konsekwencje postawy odrzucającej okazały się istotniejsze dla córek. Córki postrzegające swoje matki jako odrzucające charakteryzował niski poziom optymizmu, niska sumienność oraz zewnętrzne poczucie kontroli. Mimo że zastosowana w badaniach analiza korelacyjna nie uprawnia do wnioskowania o zależnościach przyczynowych, to przedstawione związki pozwalają przewidywać, że wpływ postaw rodzicielskich na ważne dla współczesnych karier zawodowe kompetencje córek i synów jest znaczący.

Specyfika więzi rodzic — dziecko wywiera szczególnie istotny wpływ na zawodową karierę dziecka, ponieważ ma związek z podejmowanym przez nie ryzykiem i eksploracją, które są niezbędne do tworzenia własnej zawodowej tożsamości. Brak wsparcia, wskazówek, zachęty do podejmowania autonomicznych, eksploracyjnych działań oraz negatywne doświadczenia rodzinne mogą prowadzić do braku zdolności planowania swojej zawodowej przyszłości (ALTMAN, 1997). Do tej grupy doświadczeń autor zalicza nadmierną presję rodzica na wybór kariery, która nie uwzględnia zdolności, możliwości czy zainteresowań dziecka. Postawa taka często przyjmuje formę konfliktu, tym trudniejszego, im bardziej rodzic wycofuje emocjonalne i finansowe wsparcie wyboru niezgodnego z jego własnymi oczekiwaniami dotyczącymi przyszłości dziecka.

Natomiast rozumienie i wyjaśnianie znaczenia czynników formalnych w dokonywaniu wyborów zawodowych oparte jest głównie na roli, jaką odgrywa status rodziny pochodzenia, szczególnie poziom wykształcenia rodziców, ich aspiracje, wykonywane zawody oraz poziom kulturalno-materiałny rodziny. Już w 1916 roku Lewis Terman po przeprowadzonych badaniach uczniów stwierdził, że dzieci kulturalnych i odnoszących sukcesy rodziców zdobywają więcej punktów w testach niż dzieci pochodzące z rodzin niewykształconych i zaniedbanych (za: GARDNER, KORNBABER, WAKE, 2001). Rodzice mający wyższe wykształcenie nakłaniają swoje dzieci do kontynuowania nauki, rodzice, którzy mają wysokie aspiracje dotyczące kariery swych dzieci, kształtują w nich wysoki poziom motywacji wewnętrznej (COTTON, BYNUM, MADHERE, 1997). Warto także zaznaczyć, że podobne dane uzyskali polscy badacze. I tak, Ewa JACKOWSKA (1980) stwierdza, że rodzice wykształceni, wykonujący cenione w społeczeństwie zawody, mają większe oczekiwania i wyższe aspiracje związane z przyszłością swych dzieci, w efekcie w większym stopniu stymulują je do osiągnięć w zakresie wykonywania obowiązków szkolnych niż rodzice niewykształceni. Elżbieta DRYLL (2001) podkreśla związek między poziomem wykształcenia rodziców i stymulowaniem dzieci do samodzielnych, kreatywnych oraz twórczych działań. Dane empiryczne, jakie uzyskała Ewa MUSZYŃSKA (1998), wskazują, że rodzice z wyższym i ze średnim wykształceniem przyznają dzieciom duży zakres swobody, natomiast rodzice z wykształceniem podstawowym i zasadniczym w znacznym

stopniu ograniczają ich niezależność. Również dane przedstawione w badaniach Bernadety SZCZUPAŁ (2000) dowodzą, że im wyższe wykształcenie mają rodzice i im wyższą zajmują pozycję zawodową, tym wyższe są ich oczekiwania edukacyjne wobec dzieci — w przeprowadzonych przez nią badaniach empirycznych niski poziom aspiracji deklarowali rodzice z wykształceniem średnim (9%) i zawodowym (6%), natomiast poziom wysoki prezentowali głównie rodzice z wykształceniem średnim (47%) i wyższym (38%).

Wyraźną zależność pomiędzy wykształceniem rodziców, szczególnie matki, i kontynuowaniem nauki przez młodych ludzi potwierdza także badanie, przeprowadzone przez Instytut Badania Rynku i Opinii Publicznej SMG/KRC Poland Media SA, którego wyniki zaprezentowano w raporcie „Praca dla młodych” (2002). Pokazały one, że w grupie uczących się badanych młodych ludzi w wieku od 19 do 26 lat ponad dwie trzecie ma matki z wykształceniem co najmniej średnim. Natomiast wśród młodych bezrobotnych zdecydowana większość to dzieci rodziców z wykształceniem zawodowym lub jedynie podstawowym.

Wykształcenie zwykle związane jest z zajmowaną pozycją społeczną. Badania pokazują, że wraz ze wzrostem pozycji społecznej rodziców wzrasta dążenie młodzieży do zdobywania takiego wykształcenia, jakie zdobyli rodzice. Im wyższy jest status społeczny rodziny, tym częściej młodzież wybiera zawody o wyższej randze społecznej (KRZESZOWSKA, 1989; ZAWISTOWSKA, 2009).

W wyjaśnianiu roli wykształcenia rodziców w wyborach edukacyjno-zawodowych, których dokonują dzieci, ważne miejsce zajmują teorie socjologiczne. Zakładają one, że środowisko rodzinne buduje kapitał społeczny jednostki, tzw. *habitus*, który rozumiany jest jako określony sposób funkcjonowania człowieka w świecie wyznaczony przez takie czynniki jak: światopogląd, zasoby wiedzy, rezultaty procesu socjalizacji, zajmowana pozycja społeczna, sposób bycia czy sposób spędzania wolnego czasu (PORTES, 2000; BOURDIEU, PASSERON, 2006; SZTOMPKA, 2006). Zarówno zasoby tego kapitału, jak i predyspozycje do jego pomnażania kształtowane są w rodzinie. Alicja ZAWISTOWSKA (2009) przeprowadziła badania empiryczne na trzech państwowych uczelniach w Białymstoku, poszukując m.in. odpowiedzi na pytanie, czy pochodzenie społeczne wpływa na wybór określonego kierunku studiów. Na podstawie zebranych danych autorka stwierdziła, że wyższe pochodzenie w znacznym stopniu determinuje szanse podjęcia kształcenia na bardziej prestiżowych kierunkach studiów. Szczególnie szeroko otwierają drzwi przed studentami z warstw wyższych wydziały medyczne oraz prawo. Autorka twierdzi, że prawo i kierunki medyczne przyciągają znaczny odsetek osób, które w ten sposób inwestują kapitał odziedziczony po rodzicach. Niekwestionowaną rolę w reprodukcji zawodowej odgrywa także określony system wartości w rodzinie (wysokie aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci, zainteresowanie ich karierą edukacyjną), ważne znaczenie ma również większy dostęp do wszelkiego rodzaju zasobów umożliwiających kontynuowanie kształcenia. Autorka dochodzi do wniosku, iż

- 92 mimo relatywnego spadku selekcji na progu między szkołą średnią a studiami pochodzenie społeczne nadal segreguje tych, którzy wybrali drogę przedłużonej edukacji. Prawdopodobnie tę potwierdzają dane prezentowane przez CBOS (2009) w badaniu „Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009” — edukacyjne oczekiwania rodziców wobec własnych dzieci ściśle wiążą się z poziomem ich własnego wykształcenia: im lepiej są wykształceni, tym częściej pragną, żeby ich dzieci ukończyły studia.

Istotne znaczenie w kształtowaniu ścieżek edukacyjno-zawodowych młodych ludzi ma także sytuacja materialna rodziny. Badania, które przeprowadził Wiesław SIKORSKI (2000), pokazały, że w rodzinach zamożnych, wykształconych większe są — w porównaniu z rodzinami biednymi, gdzie poziom wykształcenia rodziców zwykle jest niski — szanse dzieci na realizację własnych przyszłych celów życiowych. Młodzi ludzie z rodzin zamożniejszych i lepiej wykształconych, którzy wynoszą z domu większy zasób wiedzy, podejmują także częściej bezpłatne studia dzienne i zdobywają lepsze wykształcenie. W konsekwencji, paradoksalnie, z wykształcenia bezpłatnego w mniejszym stopniu korzystają studenci wywodzący się z rodzin, które są w gorszym położeniu materialnym.

Niezaprzeczalnie, strukturalne, materialne i fizyczne cechy rodziny oraz panujące w niej stosunki interpersonalne, kształtując osobowość dziecka, jego samoocenę, zainteresowania, aspiracje, styl myślenia i zachowania, mają określony wpływ na dokonywane i realizowane przez nie wybory edukacyjno-zawodowe. Jednak, jak piszą Jean GUICHARD i Michel HUTEAU (2005), podsumowując rozważania na temat wpływu rodziny na rozwój zawodowy dzieci, nadal mamy niewielką wiedzę empiryczną dotyczącą roli, jaką odgrywają poszczególne czynniki czy oddziaływania rodziny w rozwoju planów na przyszłość dorastających w niej dzieci. W badaniach własnych podjęto więc próbę określenia związku między wykształceniem rodziców i gromadzeniem kapitału kariery przez ludzi młodych w okresie ich edukacji w szkole wyższej.

Uwarunkowania osobowościowe

Poszukiwanie, a następnie badanie relacji pomiędzy względnie stałymi cechami jednostki i specyfiką jej aktywności zawodowej to jeden z zasadniczych problemów zarówno tradycyjnego, jak i współczesnego poradnictwa zawodowego. Mimo ogromnych przemian rynku pracy, zmiany warunków i sposobów funkcjonowania zawodowego (RIFKIN, 1995; SCHULTZ i SCHULTZ, 2002; STRYKOWSKA, 2002; FRESE, 2003; TURSKA, DUNAJ, MAZAK, 2010) własne predyspozycje, preferencje, wartości pozostają ważnymi czynnikami uwzględnianymi przez jednostkę w sytuacji podejmowania decyzji dotyczących wyboru

przyszłego zawodu i budowania modelu własnej kariery. Dopasowanie indywidualnych cech i oczekiwań do właściwości środowiska pracy i środowiska organizacji wpływa nie tylko na sukces jednostki (GOULD, PENLEY, 1984; ARYEE, 1992), lecz także stanowi podstawę działań organizacji starających się pomóc pracownikom w planowaniu własnych ścieżek kariery (DELONG, 1982; IGBARIA, KASSICIEH, SILVER, 1999).

Już pierwsza i najstarsza teoria cechy i czynnika zakładała, że prawidłowe dopasowanie indywidualnych uzdolnień i trwałych zainteresowań jednostki do wymogów poszczególnych zawodów i/lub czynności zawodowych zapewni jej powodzenie, a tym samym umożliwi stabilne funkcjonowanie zawodowe (PARSONS, 1909). Także późniejsza perspektywa osobowościowa podkreślała znaczenie dopasowania różnych aspektów osobowości (typów, rodzajów, stylów itp.) do wymagań zawodowych. Opierała się ona na założeniu, że zawód jest środkiem zaspokojenia indywidualnych potrzeb, skłonności, zdolności, zainteresowań oraz wartości osobistych jednostki¹. Jedną z najbardziej znanych osobowościowych teorii wyboru zawodu jest teoria Johna HOLLANDA (1966, 1973, 1985). Zgodnie z jej założeniami, wybór zawodu jest przejawem osobowości diagnozowanej i opisywanej profilem zainteresowań zawodowych, chociaż wyróżnione przez autora typy osobowości zawodowej różnią się nie tylko zainteresowaniami, lecz także wartościami, stylami oraz preferowanymi sposobami zachowania, obrazem siebie. Według HOLLANDA (1973; cyt. za: BAŃKA, 1995, s. 139), „wybór kariery zawodowej jest przede wszystkim formą rzutowania osobowości na świat pracy w następstwie identyfikowania się jednostki ze stereotypami społecznymi. Jednostka, porównując własne »Ja« z percepcją świata zawodów, kolejno akceptuje i odrzuca poszczególne opcje, by wreszcie dokonać ostatecznego wyboru”. Wybór ten jest, zdaniem HOLLANDA (1973, 1985), wyrazem dojrzałości osobowości i kształtuje się pod wpływem społecznym, zwłaszcza pod wpływem rodziny. Satysfakcja z wykonywania konkretnej pracy zależy od stopnia zbieżności typu osobowości i rodzaju środowiska pracy. Wyróżnione przez twórcę koncepcji typy osobowości: realista, badacz (intelektualista), społecznik, konwencjonalista (tradycjonalista), przedsiębiorca (inicjator) i artysta, urzeczywistniają się w odpowiadających im grupach zawodów (środowisk pracy), co w konsekwencji powoduje, że:

1. Każdą osobę można scharakteryzować, biorąc pod uwagę jej zainteresowania i dążenia, a następnie przyporządkować do określonego modelu osobowościowego.
2. Każde środowisko można scharakteryzować, uwzględniając dominujące w nim tendencje oraz rodzaj działań i przyporządkować do odpowiedniego modelu osobowości.

¹ Szczegółowe omówienie osobowościowych teorii i ich związku z aktywnością zawodową jednostki przedstawia m.in. BAŃKA (2006a), GUICHARD, HUTEAU (2005) oraz PASZKOWSKA-ROGACZ (2003).

- 94 3. Każda osoba preferuje środowisko, które odpowiada jej dążeniom, a także zainteresowaniom.

Użyteczność tradycyjnych osobowościowych teorii wyboru zawodu miała swoje źródło i uzasadnienie w stabilnym rynku pracy oraz w stabilnie funkcjonujących organizacjach, gwarantujących zatrudnionym w niej osobom podobnie stabilną ścieżkę kariery zawodowej. Powodowało to wręcz, że realizowanie kariery zawodowej w jednej organizacji było zasadniczym wskaźnikiem prawidłowej adaptacji jednostki. Współczesne organizacje dalekie są od stabilności, tym, co stanowi główny kontekst ich funkcjonowania, jest permanentna zmiana, nieprzewidywalność, niepewność, chaos (BECK, 2002; GUICHARD, HUTEAU, 2005; TURSKA, 2006). Dlatego poszukiwanie nowego paradygmatu adekwatności funkcjonalnej człowieka i warunków pracy w sytuacji ciągłych zmian i niepewności pozostaje istotnym wyzwaniem stojącym dziś przed psychologią pracy i organizacji (RATAJCZAK, 2007). Mimo iż model dopasowania określonego typu osobowości do danego obszaru aktywności zawodowej pozostaje ważny, to skuteczne realizowanie kariery w niestabilnych warunkach organizacyjnych wymaga poszerzenia go o nowe osobowościowe uwarunkowania, m.in. takie, które pozwalają jednostkom „stawić czoła sytuacjom, w których przerwana zostaje ciągłość ich zawodowego życia” (GUICHARD, HUTEAU, 2005, s. 8). Zdaniem BAŃKI (2006a), poszukiwania i propozycje psychologów świadczą o korzystaniu z dwu grup wzajemnie uzupełniających się teorii:

- z jednej strony są to teorie opisujące typy osobowości szczególnie przystosowujące ludzi do radzenia sobie ze zmianami, z niepewnością i przeciwnościami losu; przykładem jest teoria osobowości odpornej (KOBASA, PUCETTI, 1983; BISHOP, 2000);
- z drugiej strony są to teorie opisujące pewne cechy i właściwości osobowości jako uniwersalne kompetencje i zasoby współczesnych karier, przykładem są takie teorie jak: teoria samoskuteczności Alberta BANDURY (1977), teoria poczucia kontroli Juliana ROTTERA (1966), teoria motywacji osiągnięć Davida McCLELLANDA (1961), teoria koherencji Aarona ANTONOVSKY’EGO (2005).

We własnym modelu teoretycznym i empirycznym przyjęto odmienną perspektywę uwzględniającą cechy osobowości w szeroko rozumianej aktywności zawodowej jednostki. Wynika ona z przedmiotu zainteresowania, którym w niniejszej pracy jest aktywność celowa ukierunkowana na zgromadzenie kapitału kariery, analizowana i interpretowana zgodnie z ogólną teorią działania TOMASZEWSKIEGO (1963, 1976a) oraz teorią zachowań celowych ZALESKIEGO (1991). Traktowanie działania jako procesu intencjonalnego wymaga uwzględnienia jego podmiotowości, co w zasadniczym stopniu uwarunkowane jest osobowością jednostki (TOMASZEWSKI, 1976a; NUTTIN, 1984; ZALESKI, 1991). Jak podkreśla LEONTIEW (1977), zmienne osobowościowe stanowią podstawowe warunki wewnętrzne działania. Za Tadeuszem MĄDRZYCKIM (1996) przyjęto

rozumienie osobowości jako podsystemu bardziej ogólnego systemu, którym jest osoba. W modelu badawczym do ogólnego systemu „osoba” włączono następujące podsystemy: cechy osobowości w koncepcji Costy i McCrae’a (COSTA, McCRAE, 1992a, 1992b, 1994; McCRAE, COSTA, 1991, 1997, 2005), styl aktywności w koncepcji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992), wartości zawodowe oraz płeć, wiek i stan cywilny badanych.

Pięcioczynnikowy model osobowości, tzw. Wielka Piątka (NEO-FFI) COSTY i McCRAE’A (1992a, 1992b), opiera się na pięciu następujących wymiarach osobowości: neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumiennność, z których każdy zawiera sześć składników, pozwalających na ich rozłączną klasyfikację. Wyróżnione cechy charakteryzują, zgodnie z opinią twórców teorii, tzw. osobowość normalną, rozumiane są jako podstawowe właściwości zachowania, wykazujące interindywidualną zmienność oraz intraindywidualną stałość czasową i sytuacyjną. Model Wielkiej Piątki pozwala na dokonanie pełnego i wyczerpującego opisu osobowości, w kategoriach zarówno ogólnych, jak i bardziej szczegółowych. Bogdan ZAWADZKI, Jan STRELAU, Piotr SZCZEPANIAK i Magdalena ŚLIWIŃSKA (1998) podkreślają, że możliwość korzystania z modelu Wielkiej Piątki dotyczy przede wszystkim badań o charakterze eksploracyjnym. W badaniach własnych przedstawiono profile cech osobowości młodych ludzi gromadzących różne rodzaje i wielkości kapitału kariery (interpretacja profilowa), wskazano także na związki określonych cech osobowości ze sposobami adaptacji do przyszłego środowiska zawodowego (interpretacja funkcjonalna). Zarówno twórcy, jak i badacze modelu Wielkiej Piątki przyjmują, że znajomość pozycji jednostki na kontinuum każdego z pięciu czynników umożliwia rzetelny, kompleksowy i wszechstronny opis jej osobowości (COSTA, McCRAE, 1992a, 1992b; McCRAE, COSTA, 1991, 1997, 2005; OSTENDORF, ANGLEITNER, 1992; JARMUŻ, 1994, 1995, 1998).

Wyniki licznych badań potwierdzają, że cechy modelu Wielkiej Piątki w obszarze aktywności edukacyjno-zawodowej są ważnymi predyktorami osiągnięć edukacyjnych, preferencji i realnych wyborów zawodowych, a także pewnych rodzajów zachowań organizacyjnych, prowadzących m.in. do osiągnięcia zawodowych sukcesów i doświadczania satysfakcji z pracy.

McCRAE i COSTA (2005) piszą, że wpływ osobowości na wybór zawodu jest zarówno zrozumiały, jak i oczywisty. Mając możliwość wyboru wielu zawodów, ludzie przeważnie wybierają te, które pozwalają im na wyrażenie cech osobowości. Potwierdzeniem tej tezy są związki zachodzące między określonymi preferencjami zawodowymi (np. preferencjami określonego typu zawodowego w koncepcji Hollanda) i cechami osobowości. I tak, osoby o preferencjach społeczno-przedsiębiorczych są przeważnie ekstrawertykami, osoby o zainteresowaniach artystycznych bywają zwykle otwarte, preferencje badawcze charakteryzują inteligentnych introwertyków, a zainteresowania konwencjonalne — osoby zamknięte na doświadczenie (McCRAE, COSTA, 2005).

Jednak związki pomiędzy różnymi aspektami rzeczywistej pracy i funkcjonowania organizacyjnego nie zawsze są, zdaniem McCRAE'a i COSTY (2005), tak wyraźne i jednoznaczne. Zapewne jedną z przyczyn tego stanu stanowi fakt, że preferencje jednostki mogą ustąpić miejsca innym czynnikom determinującym ostateczne decyzje i wybory zawodowe (karierowe) — wśród nich szczególnie miejsce zajmują zasoby finansowe, status ekonomiczny czy posiadany poziom wykształcenia. Mimo to badacze dowodzą, że np. przedstawiciele handlowi są przeważnie ekstrawertykami, a nie introwertykami, kucharze są mniej otwarci na doświadczenie niż twórcy pisarze (CATTEL, EBER, TATSUOKA, 1970). Cechy osobowości mają także związek ze sposobem wykonywania danego zawodu. Ekstrawertyczny urzędnik bankowy spędzi o wiele więcej czasu na rozmowie z klientami niż urzędnik introwertyczny, zamknięty na doświadczenie bibliotekarz może się bardziej starać o zachowanie ciszy, niż zachęcać do czytania (McCRAE, COSTA, 2005).

Wybór zawodu zgodny z własnymi predyspozycjami, wartościami, cechami osobowości czy zainteresowaniami skutkuje zwykle większą wydajnością oraz wyższym poziomem zadowolenia. Wyniki badań, które są intensywnie prowadzone od 1990 roku, pokazują, że miary osobowości są istotnymi predyktorami wydajności pracy (HOGAN, HOLLAND, 2003), przy czym większość uzyskanych danych potwierdza występowanie pozytywnego związku wydajności pracy z sumiennością i ekstrawersją oraz negatywnego z neurotycznością (BARRICK, MOUNT, 2005).

Wcześniejszy przegląd badań opublikowany przez Murraya BARRICKA i Michaela MOUNTA (1991), którego celem była m.in. analiza trafności modelu Wielkiej Piątki w przewidywaniu wydajności pracy w pięciu wybranych grupach zawodowych: sprzedawców, policjantów, menedżerów różnych szczebli zarządzania, pracowników wykwalifikowanych oraz przedstawicieli wolnych zawodów, pokazał, że najistotniejszą cechą pozytywnie związaną z wydajnością, niezależną od analizowanych grup zawodów, jest sumienność. Negatywny, lecz zdecydowanie słabszy efekt uzyskano w odniesieniu do neurotyczności — im wyższy jej poziom, tym niższa wydajność pracy. Jeżeli praca wymaga częstych kontaktów społecznych — w cytowanych badaniach była to głównie grupa sprzedawców i menedżerów — to czynnikiem pozwalającym przewidzieć wydajność pracy jest ekstrawersja. Otwartość na doświadczenie koreluje z efektywnością w zawodach wymagających opanowywania nowych umiejętności, natomiast ugodowość nie wykazała związku z wydajnością w żadnej z badanych grup zawodowych.

Podobne dane w późniejszej metaanalizie przedstawili Murray BARRICK, Michael MOUNT i Timothy JUDGE (2001). Istotnym predyktorem produktywności okazała się sumienność, stabilność emocjonalna i ekstrawersja, chociaż siła związku stabilności emocjonalnej i ekstrawersji z wydajnością pracy jest dość słaba (odpowiednio: poziom 0,13 oraz 0,10). Badacze uznają, że może być wiele przyczyn tak niskiej korelacji, uwagę zwracają na znaczenie czynników

sytuacyjnych. Przykładowo, ekstrawersja jest dobrym predyktorem wydajności w zawodach opierających się na sprzedaży produktu (VINCHUR, SCHIPPMANN, SWITZER, ROTH, 1998), ale słabym — w pracy o charakterze akademickim (BRATKO, CHAMORRO-PREMUZIC, SAKS, 2006). Inni autorzy podkreślają, że pozytywny efekt sumiennosci zależy od poziomu ugodowości pracownika. Sumiennosc może prowadzić do lepszej efektywności, jeśli jednostka wykazuje większą wrażliwość interpersonalną — altruizm, zaufanie, łagodność względem współpracowników (co wiąże się z wyższym poziomem ugodowości). Natomiast jednostki z niskim poziomem ugodowości są częściej postrzegane jako „nadmierne wymagające, nieelastyczne i trudne do współpracy” (WITT, BURKE, BARRICK, MOUNT, 2002, s. 165).

Timothy JUDGE i John KAMMEYER-MUELLER (2007) na podstawie kolejnej metaanalizy wskazali na związek pomiędzy sukcesem zawodowym oraz cechami osobowości w modelu Wielkiej Piątki. Sukces zawodowy rozumiany jest zwykle jako prawdziwe lub postrzegane osiągnięcia, które nagromadziły osoby w wyniku zawodowego doświadczenia (JUDGE, CABLE, BOUDREAU, BRETZ, 1995). Większość badaczy wyróżnia w sukcesie jego komponent zewnętrzny — płacę, władzę, prestiż społeczny (JASKOLKA, BEYER, TRICE, 1985), i komponent wewnętrzny — satysfakcję zawodową i życiową (GATTIKER, LARWOOD, 1988; JUDGE, CABLE, BOUDREAU, BRETZ, 1995). Wyniki przeprowadzonych metaanaliz potwierdziły związki poszczególnych cech Wielkiej Piątki zarówno z wewnętrznymi, jak i z zewnętrznymi komponentami sukcesu, mimo że, jak piszą ich autorzy, wyniki badań nie zawsze są spójne. W odniesieniu do sumiennosci badacze zwykle podkreślają jej pozytywny związek z sukcesem (McCRAE, COSTA, 1991; JUDGE, HIGGINS, THORESEN, BARRICK, 1999). Neurotyzm ujemnie koreluje zarówno z wewnętrznymi, jak i z zewnętrznymi komponentami sukcesu (JUDGE, HELLER, MOUNT, 2002; BOUDREAU, BOSWELL, JUDGE, 2001). Mimo niepełnej zgodności analizowane dane w odniesieniu do ekstrawersji pozwalają na stwierdzenie, że ekstrawertycy wykazują więcej zewnętrznych atrybutów sukcesu i są z niego bardziej zadowoleni niż introwertycy (JUDGE, ILIES, 2002; BOZIONELOS, 2004). Związek otwartości na doświadczenie z wymiarami sukcesu zawodowego jest słaby i zmienny, część badaczy podkreśla pozytywną, choć słabą korelację tej cechy z satysfakcją zawodową (JUDGE, ILIES, 2002; SEIBERT, KRAIMER, 2001). W odniesieniu do ugodowości nie stwierdzono jej związku z wewnętrznymi atrybutami sukcesu, natomiast, zdaniem autorów, można mówić o zachodzeniu negatywnego związku między ugodowością i wszystkimi badanymi zewnętrznymi wymiarami sukcesu (SEIBERT, KRAIMER, 2001; BOZIONELOS, 2004; JUDGE, KAMMEYER-MUELLER, 2007).

Kolejne, często podejmowane badania w interesującej nas sferze aktywności zawodowej dotyczą poszukiwania związku między osobowością i doświadczaniem satysfakcji z pracy. Ich wyniki pokazują, że istotnym pozytywnym predyktorem satysfakcji jest ekstrawersja, w mniejszym stopniu sumiennosc, nato-

98 miast neurotyczność to istotny predyktor o charakterze ujemnym. Ekstrawersja predysponuje do doświadczania pozytywnych emocji (COSTA, MCCRAE, 1992a), pozytywna emocjonalność jest uważana za ważne źródło zadowolenia w wielu sytuacjach życiowych — w tym także w pracy (CONNOLLY, VISWESVARAN, 2000). Dane empiryczne pokazują także, że ze względu na łatwość nawiązywania relacji społecznych ekstrawertycy mają więcej znajomych i przyjaciół, a ich relacje interpersonalne są bardziej satysfakcjonujące (WATSON, CLARK, 1997).

Negatywny związek między neurotycznością i satysfakcją z pracy potwierdzają także wyniki wielu innych badań (por. EMMONS, DIENER, LARSEN, 1985; MAGNUS, DIENER, FUJITA, PAVOT, 1993; CONNOLLY, VISWESVARAN, 2000). Osoby neurotyczne częściej doświadczają negatywnych wydarzeń życiowych, ale też, jak podkreślają badacze, zgodnie ze swoją neurotyczną naturą częściej je wybierają.

Badania nie potwierdzają występowania istotnego związku otwartości na doświadczenie z zadowoleniem z pracy, natomiast ich wyniki świadczą o pozytywnej korelacji pomiędzy sumiennością i satysfakcją z pracy (ORGAN, LINGL, 1995). Osoby sumienne przejawiają wyższy poziom zaangażowania w pracę, co prowadzi do otrzymywania satysfakcjonujących nagród materialnych (np. wynagrodzenie, awans) i niematerialnych (np. uznanie, szacunek, poczucie osobistych osiągnięć), w konsekwencji zwiększając ogólny poziom zadowolenia z pracy tej grupy osób.

Również wyniki kolejnej metaanalizy, którą przeprowadzili Timothy JUDGE, Daniel HELLER i Michael MOUNT (2002), pozwalają na traktowanie wymiarów Wielkiej Piątki jako istotnych predyktorów zadowolenia z pracy, w szczególności dotyczy to neurotyczności (silna korelacja ujemna), sumienności i ekstrawersji (korelacje pozytywne o umiarkowanej sile). Autorzy zwracają uwagę na ważność badania nie tylko izolowanego wpływu poszczególnych cech, lecz także ich pewnych konfiguracji — analiza potwierdziła, że niska neurotyczność i wysoka ekstrawersja, generując wysokie zadowolenie z życia, w konsekwencji wiążą się również z satysfakcją z pracy (TOKAR, FISCHER, SUBICH, 1998; DENEVER, COOPER, 1998).

W ostatnim czasie badacze prezentują coraz więcej wyników badań wskazujących na zachodzenie związków pomiędzy cechami osobowości i różnorodnymi zachowaniami organizacyjnymi. Badania te nie mają długiej historii. W 1989 roku ukazał się wpływowy artykuł, w którym jego autorzy stwierdzili, że „dyspozycje osobowościowe mają tylko ograniczony wpływ na postawy i zachowania organizacyjne” (DAVIS-BLAKE, PFEFFER, 1989, s. 386). Późniejsze analizy (por. JUDGE, ILIES, 2002; BARRICK, MOUNT, 2005) prowadziły jednak do wielu odmiennych konkluzji w tym zakresie. Przykładem są m.in. badania Timothy’ego JUDGE’a i Remusa ILIESA (2002), którzy pokazali silny pozytywny związek sumienności i silny negatywny związek neurotyczności z motywacją do pracy. W innych badaniach potwierdzono związek osobowości z zaangażowaniem.

zowaniem organizacyjnym (ERDHEIM, WANG, ZICKAR, 2006), ekstrawersja okazała się w nich istotnie pozytywnie związana ze wszystkimi rodzajami zaangażowania — z normatywnym (*normative commitment*), afektywnym (*affective commitment*) i trwania (*continuance commitment*), pozytywną korelację stwierdzono także pomiędzy ugodowością i zaangażowaniem normatywnym, natomiast neurotyczność, sumienność i otwartość na doświadczenie wykazały związek z zaangażowaniem trwania — neurotyczność ujemny, pozostałe cechy dodatni. Ekstrawersja, otwartość, sumienność i neurotyczność są także istotnymi predyktorami zachowań przywódczych, mają związek zarówno z wyłanianiem się lidera, jak i z jego efektywnością, co stanowi silny argument na rzecz perspektywy analizującej przywództwo w aspekcie cech osobowości lidera (por. JUDGE, BONO, ILIES, GERHARDT, 2002).

COSTA i McCRAE (2005) dowodzą, że osobowość w ujęciu koncepcji Wielkiej Piątki wykazuje stałość i niezmienność w czasie. Przyjmując to założenie, można na podstawie profilu osobowości jednostki przewidywać pewne jej zachowania w przyszłości. We własnym modelu badawczym postawiono pytanie o związek cech osobowości z zamierzeniami i planami karierowymi młodych ludzi, które deklarowali oni na etapie poprzedzającym wejście na rynek pracy.

Wartość pracy i wartości zawodowe

Wartości zajmują ważne miejsce w aktywności zawodowej człowieka, od dawna stanowią przedmiot zainteresowania psychologów pracy i organizacji. TOMASZEWSKI (1976a) sytuację pracy przedstawia jako mniej lub bardziej skomplikowany układ możliwych do realizacji wartości, wśród których najczęściej wyróżnia się: zarobki, końcowy wynik pracy, władzę nad innymi ludźmi, stosunki koleżeńskie oraz warunki fizyczne. Wartości określają kierunek aktywności człowieka, powodują, iż pewne obiekty, rodzaje aktywności czy potencjalne wyniki stają się dla działającego podmiotu bardziej atrakcyjne: „przyjąć pewne wartości, to uznać pewne cele i sposoby zachowania się za bardziej preferowane i ważniejsze niż inne” (GUICHARD, HUTEAU, 2005, s. 73). Wartości mają istotny wpływ na wybór krótko- i długoterminowych celów życiowych, a także planów i działań służących realizacji tych celów (FEATHER, 1995; MĄDRZYCKI, 1996).

Według ROKEACHA (1973; cyt. za: MĄDRZYCKI, 1996, s. 107), wartości to „trwałe przekonania, że specyficzny sposób postępowania lub stan finalny egzystencji jest osobiście lub społecznie godny preferencji w przeciwieństwie do odwrotnego sposobu postępowania lub stanu finalnego”. Wszystkie wartości jednostki tworzą indywidualny hierarchiczny system, wartości zajmujące w nim najwyższe pozycje mają największy wpływ na jej decyzje i działania.

Uwzględniając aspekt zawodowej aktywności jednostki, która stanowi zasadniczy przedmiot zainteresowania autorki niniejszej monografii, szeroką problematykę wartości ograniczono w niej do wartości zawodowych. SUPER (1970, 1980) określa wartości zawodowe jako cele, które człowiek uważa za ważne, pożądane lub próbuje osiągać w swojej pracy zawodowej. Najważniejsze spośród nich to: altruizm, estetyka, kreatywność, stymulacja intelektualna, powodzenie, niezależność, prestiż, kierowanie innymi, korzyści ekonomiczne, bezpieczeństwo, atmosfera pracy, relacje z przełożonymi, relacje ze współpracownikami, rodzaj życia, różnorodność.

Badacze wartości podkreślają, że pełnią one wiele ważnych funkcji regulacyjnych (MĄDRZYCKI, 1996; ZALEWSKA, 2000):

1. Wpływają na zaspokajanie potrzeb. O ile potrzeby ogólnie wskazują na to, co jest ważne dla życia i prawidłowego funkcjonowania jednostki, o tyle wartości dookreślają te potrzeby i wyznaczają sposoby ich zaspokajania.
2. Umożliwiają jednostce podejmowanie decyzji odnośnie do tego, które potrzeby i w jakiej kolejności mają być zaspokajane.
3. Odgrywają zasadniczą rolę w procesie dokonywania wyborów zawodowych.
4. Wpływają na oczekiwania jednostki związane z pracą oraz z karierą zawodową. Są obok zainteresowań zawodowych oraz potrzeb źródłem różnicowania się preferencji zawodowych, aspiracji i celów jednostki.
5. Wpływają na działalność pozazawodową jednostki, na relacje między pracą a karierą.
6. Wpływają na wybór odległych celów i sposobów ich realizacji.

Gdy jednostka ma stabilny system wartości, jest ona na ogół bardziej zdecydowana co do swojej zawodowej przyszłości i silniej angażuje się w jej konstruowanie (GUICHARD, HUTEAU, 2005). W obecnej rzeczywistości rynkowej, kiedy coraz trudniej znaleźć taką pracę, która umożliwia pełną realizację indywidualnych wartości, rzeczywistą wartością niejednokrotnie staje się znalezienie pracy „jakiegokolwiek” i rezygnacja na pewien czas z własnych preferencji. Sytuacja taka coraz częściej dotyczy ludzi młodych, wchodzących dopiero na rynek pracy, dla których uzyskanie zatrudnienia stanowi szansę usamodzielnienia się oraz wejścia w nowe relacje i role społeczne. Brak lub wydłużający się okres poszukiwania pierwszej pracy zaburzą prawidłowy przebieg tego procesu, jego negatywne skutki narastają wraz z przedłużającym się czasem pozostawania bez zatrudnienia. Stan ten może prowadzić do zaburzeń w rozwoju emocjonalnym i społecznym, wywoływać lęk o własną egzystencję, wpływać na poczucie własnej wartości, obniżać wiarę w skuteczność podejmowanego działania. Dlatego rozpoznanie regulacyjnej roli wartości pozwala na lepsze rozumienie uwarunkowań różnorodnych form zawodowej aktywności jednostki.

We współczesnych badaniach nad wartościami dominuje stanowisko łączące dwie perspektywy: obiektywną i subiektywną (OKOŃ, 1984; ZALEWSKA, 2000). Perspektywa obiektywna opiera się na założeniu, że wartości mają charakter

uniwersalny, zobiektywizowany i można je rozpatrywać jako ogólne normy społeczne, określające pożądane cechy obiektów, cele i ideały. W odniesieniu do aktywności zawodowej umożliwia to m.in. budowanie ogólnych systemów motywacji opartych na takich czynnikach oraz właściwościach środowiska pracy i samej pracy, które są pożądane i podobnie ważne dla większości pracujących. Z perspektywy subiektywnej wartości traktowane są jako podstawowe elementy osobowości, jako względnie trwałe preferencje osoby, które określają i różnicują indywidualny rozwój zawodowy oraz oczekiwania wobec pracy. Są one, oprócz zainteresowań zawodowych i potrzeb, ważnym kryterium wyboru zawodu, a także źródłem zadowolenia z pracy (HOLLAND, 1973; SUPER, 1980; ZALEWSKA, 2000).

Marek SUCHAR (2010), który przedstawia tę perspektywę w odniesieniu do kariery zawodowej, pisze, że znajdują w niej odzwierciedlenie dwie różne kategorie celów i wartości. Jedną z nich to ogólne nadrzędne cele i wartości życiowe, które wyrażają się uogólnionymi postawami wobec rzeczywistości. Drugą perspektywą uwzględnia indywidualny przebieg aktywności zawodowej. Z tego punktu widzenia istotny jest stopień, w jakim osoba koncentruje się na swojej karierze zawodowej, jaką nadaje jej wagę, jakie miejsce zajmuje kariera w hierarchii jej celów, w jakim stopniu pozwala jej na realizację własnych potrzeb.

Badacze wartości podkreślają, że zwykle nie występują one oddzielnie, ale tworzą pewną strukturę, której podstawę stanowi proces wartościowania, czyli ustalania stopnia ważności poszczególnych grup wartości. Struktura ta nazywana jest *skalą* wartości (ROKEACH, 1973), *systemem* wartości (DOBROWOLSKA, 1974), *zbiorem* wartości (WIATROWSKI, 2004) czy też *wiązką* wartości (MIŚ, 2007).

Badanie wartości pomaga zrozumieć, jak ludzie działają i dlaczego to robią. Wartości są świadomym wyobrażeniem tego, co jest godne pożądania, na czym człowiekowi najbardziej zależy ze względu na zaspokajanie własnych potrzeb. Dla zdecydowanej większości ludzi jedną z podstawowych wartości stanowiła i nadal stanowi praca jako wartość sama w sobie.

Wartość pracy wynika przede wszystkim z tego, że pozwala ona na realizację znacznej grupy ludzkich potrzeb, za MASLOWEM (1990) można wśród nich wymienić: potrzeby fizjologiczne, potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby społeczne, potrzeby uznania oraz potrzeby samorealizacji i samospelnienia. Praca jest głównym czynnikiem decydującym o wykorzystaniu możliwości życiowych człowieka, jego kwalifikacji, odgrywa zasadniczą rolę w jego rozwoju, stanowi także podstawę życia społecznego. Za pośrednictwem pracy człowiek zostaje wprowadzony w układ stosunków i zależności występujących w życiu społecznym; jak podkreśla Zbigniew PIETRASIŃSKI (1976), jest ona źródłem społecznej wartości jednostki.

Marie JAHODA (1982) znaczenie pracy w życiu człowieka wiąże z aspektem ekonomicznym oraz z aspektem psychologicznym. Aspekt ekonomiczny (tzw.

102 | *jawna* funkcja pracy) przejawia się w tym, że praca stanowi podstawowe źródło egzystencji człowieka, natomiast aspekt psychologiczny odnajdujemy w pięciu następujących funkcjach *niejawnych*: praca strukturalizuje czas, rozszerza społeczne doświadczenia i kontakty, jest źródłem aktywności, pozwala uczestniczyć w realizacji celów grupowych (ogólnospołecznych), określa tożsamość i prestiż społeczny jednostki oraz jej rodziny (KLONOWICZ, 2001).

Zawód i stanowisko zajmowane w pracy wyznaczają pozycję społeczną pracownika, wpływają na jego ruchliwość terytorialną. Rodzaj pracy jest jednym z determinantów budżetu czasu jednostki, jej stylu życia, powiązań społecznych, kształtuje w pewnej mierze jej sposób myślenia, poglądy, uznawane wartości, dążenia i aspiracje (DOBROWOLSKA, 1980).

Praca wpływa na dobrostan jednostki, co zaprezentował w tzw. witaminowej koncepcji pracy Peter WARR (1987, 1990, 1994, 2007). Autor założył, że podobnie jak witaminy wpływają na zdrowie fizyczne człowieka, tak psychologiczne warunki środowiska pracy oraz właściwości samej pracy oddziałują na jego zdrowie psychiczne. Oto one:

- możliwość wpływu (kontroli), samodzielne podejmowanie decyzji w różnych sytuacjach pracy, autonomia, swoboda w określaniu własnych działań, wolność wyboru;
- możliwość wykorzystania własnych zdolności i umiejętności;
- narzucone cele, czyli wymagania ilościowe i jakościowe dotyczące pracy, a także sprzeczność i konfliktowość tych wymagań;
- różnorodność, określana jako brak monotonii oraz zróżnicowanie treści i formy wykonywanych zadań;
- „przezroczystość” sytuacji, czyli dostępność informacji odnośnie do skutków własnych działań, przyszłych wydarzeń, jasność roli i pewność zatrudnienia;
- wynagrodzenie, czyli poziom dochodu i zasobów materialnych;
- bezpieczeństwo fizyczne, określane jako dobre fizyczne warunki pracy, brak zagrożeń ze strony środowiska pracy, ergonomiczność wyposażenia i dostępnych urządzeń;
- wsparcie ze strony przełożonych i efektywne zarządzanie;
- możliwość kontaktów społecznych, w tym jakość relacji interpersonalnych, ich ilość, adekwatność i dobra komunikacja interpersonalna;
- ceniona pozycja społeczna, określana przez status społeczny, związany z zajmowanym stanowiskiem, prestiż, szacunek społeczny, znaczenie pracy i jej sensowność (CIEŚLAK, KLONOWICZ, 2004).

Zarówno niedobór, jak i nadmiar wyróżnionych „witamin” mają niekorzystny wpływ na zdrowie psychiczne jednostki. Są jednak wśród nich takie, których nadmiar (podobnie jak nadmiar witamin A i D) nie szkodzi jednostce, należą do nich: wynagrodzenie, bezpieczne warunki pracy oraz wysoki status społeczny. Natomiast nadmiar pozostałych prowadzi, zdaniem autora, do niekorzystnych efektów, analogicznie jak nadmiar witamin C i E (WARR, 2007).

O pozytywnym i negatywnym wpływie pracy na samopoczucie jednostki pisze także Danuta DOBROWOLSKA (1974). Według autorki, wpływ ten jest pozytywny wtedy, kiedy dotyczy pracy wykonywanej w sprzyjających warunkach, dobrze zorganizowanej, sprawiedliwie ocenianej i wynagradzanej, zgodnej z zamiłowaniem i możliwościami człowieka. W przeciwnym razie praca może stać się źródłem frustracji, stanów depresji, chorób, alienacji. Czesław BARTNIK (1991) określa taką pracę *antypracą*, Barbara REINHOLD (1999) — pracą *toksyzną*.

Joanna CZARNOTA-BOJARSKA i Marta ŁADA (2004) podkreślają, że praca daje jednostce poczucie własnej wartości, co wynika z kilku istotnych przyczyn. Przede wszystkim samo pokonywanie przeszkód, osiąganie wyników, nieraz wymagających dużego wysiłku, poprawiają samopoczucie jednostki. Mając wpływ na otoczenie i zmieniając je, człowiek sam się rozwija — kształtuje swoją osobowość, doskonali własne umiejętności, co staje się dla niego ważnym źródłem satysfakcji. Dzięki pracy czuje się potrzebny innym ludziom, użyteczny. Uznanie, jakim darzą go inni, wpływa na jego samoocenę, niejednokrotnie wyznacza pozycję w grupie, kształtuje autorytet w najbliższej rodzinie. Autorki piszą, że dużą rolę odgrywa także społeczny aspekt pracy: szansa nawiązania kontaktów z innymi ludźmi, zdobycie określonego miejsca i prestiżu w organizacji i w zawodzie. Z tego punktu widzenia praca jest dla jednostki wartością samą w sobie, w pewnym sensie niezależnie od jej rodzaju. O sensotwórczej wartości pracy pisze Kazimierz OBUCHOWSKI (1995), podkreślając jej rolę jako podstawowej aktywności człowieka tworzącej autonomiczne wartości. Mimo iż, jak twierdzi autor, są zawody, których wykonywanie jest szczególnie predysponowane do tworzenia sensów i wartości — do takich zawodów należą głównie te, które związane są z pomaganiem innym i z posłannictwem — to sens życia może nadawać każda praca, pod warunkiem że zapewnia realizację potrzeb jednostki i przynosi adekwatną do włożonego w nią wysiłku satysfakcję.

Różnice indywidualne w obszarze preferencji określonych wartości powodują, że jednostka poszukuje takich rodzajów aktywności zawodowej, które pozwolą jej na realizację własnej hierarchii potrzeb (por. BRISCOE, HALL, 2006). Dążąc do takich sytuacji zawodowych, które odpowiadają jej indywidualnym wartościom, jednostka dowartościowuje pewne aspekty pracy. W tej perspektywie od zgodności pomiędzy wartościami jednostki oraz wartościami, jakie pozwala urzeczywistnić wykonywany zawód, zależy zadowolenie z pracy (GUICHARD, HUTEAU, 2005).

Założenie o zachodzeniu ścisłego związku między potrzebami i wartościami jednostki oraz jej systemem oczekiwań wobec życia zawodowego stanowi podstawę popularnej koncepcji Edgara SCHEINA (1990), w której oczekiwania te nazwane zostały *kotwicami* kariery. Na wyróżnione kotwice kariery składają się zdolności, potrzeby, wartości, motywacje, postawy jednostki wpływające na

104 dokonywane przez nią zawodowe wybory oraz kształtujące określony model funkcjonowania zawodowego. Są to:

1. *Profesjonalizm*. Towarzyszy mu dążenie do „bycia fachowcem” w konkretnej dziedzinie, ważne jest potwierdzanie własnego mistrzostwa, awans poziomy.
2. *Przywództwo*. Celem zawodowym staje się zdobycie nowych doświadczeń w zakresie zarządzania, zwiększanie zakresu władzy, dążenie do sukcesu finansowego.
3. *Autonomia/niezależność*. Związana jest z dążeniem do poszerzania marginesu własnej swobody, nastawieniem na niezależność, samodzielność, odpowiedzialność, z dążeniem do „bycia własnym sterem i żeglarzem”.
4. *Bezpieczeństwo i stabilizacja*. Głównym motorem działania jest emocjonalny związek z firmą, poczucie lojalności. Silna potrzeba bezpieczeństwa motywuje do zajmowania stanowisk kierowniczych, jednak najczęściej w ramach tej samej organizacji.
5. *Kreatywność i przedsiębiorczość*. Przejawiają się w tym, że osoby twórcze chętnie zdobywają wiedzę o sobie, o organizacji, dostrzegają problemy i podejmują się ich rozwiązania, dążą do wprowadzania zmian, innowacji itd. Są zwykle mobilne i pozytywnie nastawione do podwyższania kwalifikacji oraz do awansu poziomego.
6. *Usługi i poświęcenie dla innych*. Głównym celem w życiu staje się realizacja wartości humanistycznych, rozwiązywanie problemów politycznych, pomaganie innym, leczenie, nauczanie. Osoby wyznające te wartości chętnie angażują się w akcje społeczne, podejmują pracę jako wolontariusze.
7. *Wyzwanie*. Motywem działania jest chęć przeciwstawiania się trudnościom i gotowość do podejmowania ryzyka. Osoby lubiące wyzwania chętnie wykonują pracę w środowisku stwarzającym okazje do walki i rywalizacji.
8. *Styl życia*. Osoby prezentujące tę wartość starają się o zachowanie proporcji i harmonii pomiędzy różnymi aspektami własnego życia — głównie między pracą i życiem osobistym. Sukces to dla nich coś więcej niż sukces zawodowy.

Zbliżone podejście prezentuje Brooklyn DERR (1988; za: KANIA, PASZKOWSKA-ROGACZ, 2006). Wyróżnia on pięć następujących orientacji kariery opartych na wartościach i zainteresowaniach jednostki:

1. *Iść naprzód*: jednostki o tej orientacji zainteresowane są pionowym rozwojem swojej kariery zawodowej i pną się po jej szczeblach. Szczególne znaczenie mają dla nich pieniądze, władza i status społeczny. Rywalizują, walczą, są gotowe do ciągłego podejmowania nowych wyzwań.
2. *Bezpieczeństwo*: dla osób, u których dominuje orientacja związana z budowaniem poczucia bezpieczeństwa, ważna jest lojalność wobec firmy w zamian za poczucie przynależności. Zaczynają one interesować się awansem tylko wtedy, kiedy osiągną optymalny poziom poczucia bezpieczeństwa.
3. *Wolność*: orientacja ma związek z oczekiwaniem wolności w wykonywaniu wszelkich zadań i czynności. Preferując ją osoby są zwykle bardzo pracowite

te, kreatywne, pomysłowe, ustalają wysokie standardy pracy dla siebie i dla innych. Mają duże poczucie niezależności i nie są zbyt zainteresowane awansami. Nie lubią konformizmu i zależności.

4. *Równowaga*: osoby, które dążą do równowagi, cenią wartości związane z pracą, ale także poszukują satysfakcji w życiu rodzinnym, dużą wartość ma dla nich czas wolny. Są pracowite, ale mają także czas na drobne przyjemności.
5. *Sukces*: osoby o tej orientacji motywuje raczej ciekawa praca, a nie pieniądze. Pracę i karierę zawodową zwykle wiążą one z czerpaniem z nich satysfakcji i zadowolenia. Osoby te są najczęściej wysoce wyspecjalizowane w swoich dziedzinach, lubią przygody i nowe wyzwania.

Osoby, których rozwój zawodowy jest zgodny z preferowanymi przez nie wartościami zawodowymi, osiągają wyższą pozycję zawodową oraz są bardziej zadowolone z pracy niż osoby, które postrzegają własny rozwój zawodowy jako niezgodny z indywidualną orientacją na wartości zawodowe (HOLLAND, 1973).

Dla Polaków praca zawsze stanowiła istotną wartość, nadal zajmuje ona czołowe miejsce w hierarchii naszych życiowych celów. Potwierdzają to zarówno wyniki wielu badań prowadzonych przez psychologów, socjologów, pedagogów (por. DOBROWOLSKA, 1974; GLISZCZYŃSKA, 1982; WIATROWSKI, 2004; JEZIOR, 2005; BERA, 2008), jak i dane uzyskiwane w wyniku badania opinii społecznej. I tak, badanie dążeń, a także celów życiowych, przeprowadzone przez CBOS w 2010 roku „Cele i dążenia życiowe Polaków”, pokazało, że 41% respondentów wiąże je z pracą. Respondenci podkreślali ważność następujących jej aspektów: znalezienie lub zmiana pracy, stabilizacja zawodowa, zdobycie dobrze płatnej pracy oraz dążenie do rozpoczęcia (utrzymania, rozwoju) własnej działalności gospodarczej. Wartości ważne w pracy to głównie samorealizacja, awans i spełnienie zawodowych ambicji.

Pozytywne postawy Polaków wobec pracy ilustruje inne interesujące badanie CBOS „Stosunek Polaków do pracy i pracowitości” (2011). Zdecydowana większość respondentów zgadza się ze stwierdzeniami, że warto być pracowitym (95%), że każdą pracę należy wykonywać z sercem, nawet jeśli nie jest specjalnie znacząca (95%), że pracowitość to konieczny warunek osiągnięcia sukcesu w życiu (92%) oraz że praca nadaje sens naszej egzystencji (92%). Badani są przekonani, że dobre wykonywanie obowiązków wcześniej czy później przyniesie nagrodę lub sukces (86%) oraz że praca to moralny obowiązek człowieka wobec siebie i innych ludzi (85%). Ponad połowa ankietowanych (53%) nie zgadza się ze stwierdzeniem, że w pracę nie warto się zbyt angażować, jeśli nie przynosi ona odpowiednich korzyści.

Badacze zwracają uwagę, iż na ważność określonych wartości zawodowych dla jednostki mają wpływ nie tylko jej indywidualne potrzeby, lecz także takie czynniki jak płeć oraz wiek i związany z nim etap kariery zawodowej. W odniesieniu do płci zwykle podkreśla się, że kobiety częściej niż mężczyźni przywiązują większą wagę do poczucia bezpieczeństwa, stabilności i dobrych

- 106 stosunków społecznych w pracy, mniejszą natomiast — do rodzaju wykonywanych czynności i osiągnięć zawodowych. Jagoda JEZIOR (2005) w swoich badaniach pokazała, że preferencje określające wzór tzw. *dobrej pracy zawodowej* nie podlegają obecnie już tak zdecydowanemu zróżnicowaniu ze względu na płeć respondentów, jak można by przypuszczać na podstawie zarówno wcześniejszych badań, jak i na podstawie rzeczywistych różnic w zajmowanych pozycjach zawodowych kobiet i mężczyzn na rynku pracy w Polsce. Kobiety biorące udział w prezentowanym przez autorkę badaniu tradycyjnie częściej podkreślały wagę więzi tworzonych w miejscu zatrudnienia, możliwości nawiązywania licznych kontaktów z ludźmi oraz znaczenie przyjaznej atmosfery. Mężczyźni natomiast przejawiali większą orientację na zarabianie pieniędzy, na elementy treściowe i składniki autonomii pracowniczey, na wykonywanie interesujących, urozmaiconych zadań. Zróżnicowanie to jednak okazało się zdecydowanie słabsze w grupie osób relatywnie wysoko wykształconych i zajmujących korzystną pozycję zawodową (np. samodzielne stanowiska kierownicze). Badania pokazały, że wraz ze wzrostem wykształcenia, rośnie i w grupie kobiet, i w grupie mężczyzn ukierunkowanie na rozwój intelektualny w pracy, na podnoszenie kwalifikacji, maleje natomiast znaczenie aspektów finansowych. Jednocześnie wśród kobiet liderów nasilenie tendencji samorealizacyjnych okazało się wyższe niż w grupie zajmujących te same pozycje mężczyzn. Także wyniki badań przeprowadzone na grupie ludzi młodych przez CZARNOTĘ-BOJARSKĄ oraz ŁADĘ (2004) pokazały, że płeć nie różnicuje ambicji i nadziei zawodowych, przestaje także być najważniejszą determinantą pełnionej roli społecznej i zawodowej. Podobne wnioski na podstawie przeprowadzonych badań sformułowały Elżbieta TURSKA, Marta STASIŁA-SIERADZKA i Agata DIEC (2012). Celem tych badań było poznanie wartości zawodowych preferowanych przez młodych ludzi — studentów kończących edukację w szkole wyższej. Zastosowano w nich kwestionariusz „Orientacja na Wartości Zawodowe” Seiferta i Bergmanna w polskiej adaptacji ZALEWSKIEJ (2000). Wyniki pokazały, że badane młode kobiety nadal większe znaczenie przywiązują do wartości społecznych, estetycznych oraz do bezpieczeństwa w pracy, czyli do wartości tradycyjnie związanych z rolą płciową, niemniej jednak wszystkie pozostałe wartości stereotypowo postrzegane jako istotniejsze w zawodowych karierach mężczyzn uznały za tak samo ważne, a prestiż i osiągnięcia okazały się wartościami ważniejszymi w grupie badanych kobiet niż w grupie mężczyzn.

Podobne dane prezentuje CBOS (2009) w przytoczonym wcześniej badaniu aspiracji i motywacji edukacyjnych Polaków — kobiety znacznie częściej niż mężczyźni postrzegają wykształcenie jako drogę do niezależnej i samodzielnej kariery, do rozwoju intelektualnego i osobowościowego, natomiast mężczyźni silniej akcentują znaczenie wysokich zarobków, lekkiej pracy oraz łatwiejszego życia.

Duże znaczenie poczucia bezpieczeństwa wśród kobiet może stanowić konsekwencję faktu, że niezależnie od posiadanego przez nie wyższego zwykle poziomu wykształcenia niż mężczyźni nadal w większym stopniu dotyka je trudna sytuacja na rynku pracy. Zdobyć stabilnej i pewnej pracy dla wielu z nich jest warunkiem umożliwiającym realizację innych ważnych celów życiowych, np. usamodzielnienia się, założenia rodziny czy wychowywania dzieci.

Natomiast to, że kobiety zaczynają przywiązywać większą wagę do wartości tradycyjnie mieszczących się w „męskim” wzorcu kariery, pozwala mówić o swoistym zjawisku „wyrównywania się” modeli karier zawodowych na każdym etapie kariery edukacyjno-zawodowej. Wyniki badania, które przeprowadziła Skarżyńska w 1987 roku (SKARŻYŃSKA, 1991) na grupie 230 uczniów warszawskich szkół podstawowych, zasadniczych zawodowych i liceów ogólnokształcących, pokazały, że uczestniczący w nich chłopcy bardziej niż dziewczęta cenili wykształcenie, wolność, przywództwo i politykę, osiągnięcia oraz pieniądze. Podobnych preferencji nie potwierdziły już późniejsze badania. Przykładowo, Zygmunt WIATROWSKI (2009) na podstawie diagnozy hierarchii wartości deklarowanych przez uczniów szkół średnich pokazał, że różnice pomiędzy wartościami chłopców i dziewcząt uznanymi za ważne do osiągnięcia w ich przyszłej karierze zawodowej występują, ale nie są zasadnicze. Interpretując te dane, autor pisze, że promowane przez dzisiejszy świat wartości materialne oraz powszechna konsumpcja zachęcają do realizacji takiej kariery, która da przede wszystkim odpowiednie dochody, dziś tak samo ważne dla kobiet, jak i dla mężczyzn.

Badacze zagraniczni zwracają uwagę, że jeszcze nie tak dawno kobiety wykazywały zdecydowanie niższe oczekiwania edukacyjne i zawodowe niż mężczyźni — postrzegały więcej barier utrudniających im osiągnięcie sukcesów zawodowych (GOTTFREDSON, 1981), były bardziej skłonne do przewidywania dyskryminacji płci i w większym stopniu kwestionowały użyteczność nauki niż mężczyźni (MCWHIRTER, 1997). Natomiast wyniki wielu badań prowadzonych w ostatnim czasie pokazują brak istotnych różnic w oczekiwaniach edukacyjnych i zawodowych związanych z płcią (PATTON, BARTRUM, CREED, 2004; SIMPKINS, DAVIS-KEAN, ECCLES, 2006), a coraz częściej oczekiwania kobiet są wyższe niż oczekiwania mężczyzn (MAU, BIKOS, 2000). Kobiety prezentują ponadto pozytywniejsze postawy wobec szkoły i edukacji, charakteryzuje je wyższy poziom motywacji do kontynuowania nauki na studiach wyższych niż mężczyźni (LUPART, CANNON, TELFER, 2004), przyjmują także bardziej optymistyczną postawę wobec swej przyszłości niż mężczyźni (MELLO, WORRELL, 2006).

Kolejnym czynnikiem różnicującym preferowane przez jednostkę wartości zawodowe jest wiek i związany z nim etap kariery zawodowej. Wyniki badania „Cele i dążenia życiowe Polaków” (CBOS, 2010) wskazują, że obecnie dla ludzi młodych, między 18. a 34. rokiem życia, najważniejszą wartością jest wykształcenie i znalezienie pracy oraz poprawa warunków mieszkani-

wych (zdobycie lub remont własnego mieszkania bądź domu). Wynika to bez wątpienia z faktu, że podjęcie pracy to zasadniczy warunek realizacji celów życiowych związanych z usamodzielnieniem się, a jednym z nich jest zdobycie własnego mieszkania.

Natomiast Peter MAKIN, Cary COOPER i Charles COX (2000) twierdzą, że dla ludzi młodych ważniejsza niż dla ludzi w średnim wieku jest sama praca, osiągnięcia i szanse awansu; ci ostatni z kolei bardziej cenią zarobki. Podczas gdy dla starszych pracowników istotna jest pewność zatrudnienia, młodym najbardziej zależy na pracy ciekawej, zgodnej z wykształceniem i zainteresowaniami, na wysokich zarobkach oraz sprawiedliwej ocenie. Podobne wyniki dotyczące ludzi młodych uzyskano w badaniach losów absolwentów 2009/2010, zrealizowanych przez Biuro Karier Uniwersytetu Śląskiego. Pokazały one, jakie wartości i cele są ważne na początkowym etapie kariery zawodowej, oraz pozwoliły na sformułowanie wniosku o istotnym związku tych wartości z aktualną sytuacją życiową i zawodową badanych. I tak:

1. Dla respondentów *pracujących w organizacjach*, tzw. pracowników najemnych, najważniejsze jest atrakcyjne wynagrodzenie (72,6%) oraz dobra atmosfera w pracy (65,5%). W dalszej kolejności: możliwość rozwoju kompetencji zawodowych (58,5%), stabilność zatrudnienia (53,1%) i zgodność pracy z zainteresowaniami.
2. Dla respondentów *prowadzących własną firmę* największą wartość stanowią wysokie zarobki (83,3%), wykonywanie pracy zgodnej z zainteresowaniami (66,7%) oraz elastyczny czas pracy (62,5%).
3. Dla respondentów *niepracujących, szukających pracy* najbardziej oczekiwane wartości to: możliwość rozwoju kompetencji zawodowych (67,6%), stabilność zatrudnienia (65,7%) oraz atrakcyjne wynagrodzenie (63,7%).
4. Respondenci *niepracujący i nieposzukujący pracy* najczęściej wymieniali atrakcyjne wynagrodzenie (69,2%), następnie możliwość rozwoju kompetencji zawodowych (53,8%), zgodność pracy z zainteresowaniami (53,8%) oraz możliwość utrzymania równowagi między życiem prywatnym i zawodowym (53,8%).

Dane te pokazują, że sytuacja to ważny predyktor wartości. Dla wszystkich badanych istotne jest wynagrodzenie, jednak jego wartość zależy od ich aktualnej sytuacji — i tak, dla osób pracujących w organizacjach, dla prowadzących własną firmę oraz dla tych, którzy nie mają i nie poszukują pracy, wynagrodzenie jest najważniejsze, natomiast dla osób niemających, ale poszukujących pracy wynagrodzenie nie jest najważniejsze — dla tej grupy badanych ważna jest praca pozwalająca na rozwój oraz stabilne zatrudnienie. Stabilność zatrudnienia to wartość, którą wyróżniają także osoby zatrudnione w organizacjach. Nie ma ona natomiast istotnego znaczenia dla prowadzących własną firmę oraz dla tych, którzy nie pracują i nie poszukują pracy. Na ważność dobrej atmosfery w pracy zwracają uwagę jedynie osoby zatrudnione w organizacjach, natomiast

równowaga pomiędzy życiem zawodowym i osobistym stanowi wartość dla osób niemających i nieposzukujących pracy. Wymagana dziś na rynku elastyczność to wartość, którą wymieniały jedynie osoby prowadzące własną firmę. Analizując te dane, można założyć, że sytuacja braku pracy, w jakiej znalazła się część badanych osób, absolwentów uniwersytetu, może być w znacznej mierze konsekwencją ich systemu wartości nieadekwatnego do obecnej sytuacji rynkowej. Bardzo trudno na początkowym etapie kariery znaleźć pracę, która da gwarancję stabilnego zatrudnienia, atrakcyjne wynagrodzenie, będzie zgodna z zainteresowaniami oraz pozwoli na równowagę pomiędzy życiem zawodowym i osobistym.

Bez wątpienia, wartości są istotnym czynnikiem związanym zarówno z bieżącą aktywnością jednostki, jak i czynnikiem kształtującym jej przyszłość, w tym — w znacznym stopniu przyszłość zawodową. Znaczenie nadawane danej wartości pokazuje, co jest dla jednostki ważne i cenne, do czego dąży w swym działaniu (SZYMAŃSKI, 2000). We własnym modelu badawczym przedstawiono hierarchię wartości zawodowych ważnych dziś dla ludzi młodych oraz ich regulacyjną rolę zarówno w gromadzeniu określonego rodzaju kapitału kariery w okresie edukacji w szkole wyższej, jak i w preferowanym modelu przyszłej aktywności zawodowej. Zebrane dane mogą wnieść pewien wkład w rozumienie bieżących działań karierowych, jakie podejmują ludzie młodzi, a także uwarunkowań ich przyszłych celów, zamierzeń czy dążeń, ponieważ, jak wynika z zawartych w niniejszym rozdziale rozważań teoretycznych i z przytoczonych wyników prowadzonych w tym zakresie badań empirycznych, wartości preferowane we wcześniejszym okresie rozwoju są istotnym predyktorem potencjalnych osiągnięć w dorosłym życiu.

Indywidualny styl aktywności

Ważny obszar rozważań teoretycznych związany z przejawianymi przez ludzi charakterystycznymi sposobami ich funkcjonowania, który w niniejszej monografii odniesiono do problematyki aktywności zawodowej, stanowi problematyka stylów. Literatura przedmiotu wyróżnia m.in. style poznawcze (NOSAL, 1979, 1990; MATCZAK, 1982, 2000), style poznawczo-emocjonalne (ROYCE, POWELL, 1983), style działania (STRELAU, 1985; FRESE, STEWART, HANNOVER, 1987), style interakcji społecznych (CASPI, BEM, ELDER, 1989), relacji międzyludzkich (RASKIN, 1985), style życia (ROYCE, POWELL, 1983; SICIŃSKI, 2002), czy style aktywności (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992).

Definicje stylu podkreślają przede wszystkim dwie charakterystyczne dla tego psychologicznego konstruktu cechy: pewną stałość preferencji osoby

110 w zakresie określonych sposobów funkcjonowania oraz związek stylu ze strategią. Przykładem definicji stylu zwracającym uwagę na stałość preferencji jest m.in. propozycja MĄDRZYCKIEGO (1996), który określa go jako preferowany sposób spostrzegania, zapamiętywania, myślenia, działania, wyrażania emocji oraz interakcji społecznych. Podobnie Jan STRELAU (1985), odwołując się do koncepcji czynności TOMASZEWSKIEGO (1968, 1976a), określa styl działania jako typowy dla danej jednostki sposób wykonywania czynności. Jednym z istotnych współwyznaczników stylu jest temperament (STRELAU, 1985). WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ (1992) zakłada, że styl działania wskazuje na stałość preferowania zarówno określonego sposobu stawiania celów, jak i sposobów ich realizacji. Akcentowana w przytoczonych definicjach stałość stylu oznacza, że charakteryzuje on raczej jednostkę w ogóle aniżeli jej zachowanie się w określonej, konkretnej sytuacji. Jednocześnie, jak pisze Anna MATCZAK (2000), fakt, że człowiek wykazuje tendencję do funkcjonowania w określony sposób, nie musi oznaczać, a w wypadku różnic w zakresie stylów poznawczych nie oznacza, że nie potrafi funkcjonować w sposób odmienny. Potrafi wtedy, gdy się tego od niego wyraźnie wymaga, a więc w sytuacjach zadaniowych, w których otrzymuje jednoznaczne instrukcje dotyczące sposobu wykonania zadania. Gdy jednak wymagania te nie są sprecyzowane, a także w toku spontanicznej aktywności, wybiera sposób zgodny z własnymi skłonnościami i preferencjami.

Druga grupa definicji stylu zwraca uwagę na jego związek ze strategią. SCHMECK (1983; za: KOSSOWSKA, 2000) definiuje styl, odnosząc go do procesu uczenia się i przedstawia jako predyspozycję do wykorzystywania pewnych strategii uczenia się, bez względu na zmieniające się charakterystyki środowiska. Dlatego styl jest, według niego, po prostu strategią (lub zbiorem strategii), które stosuje się w każdej sytuacji wymagającej uczenia się, co podkreśla jego intersytuacyjną stałość. Podobnie istotę stylu przedstawiają Irena HESZEN-NIEJODEK (1996) oraz Kazimierz WRZEŚNIEWSKI (1996). Odnoszą to pojęcie do procesu radzenia sobie z sytuacją stresową i podkreślają jego wyraźny związek ze strategią. Związek ten przejawia się w rozumieniu stylu jako będącego w dyspozycji jednostki i charakterystycznego dla niej zbioru strategii, z których część jest uruchamiana w procesie radzenia sobie z konkretną sytuacją stresową. Badacze zakładają, że przewaga strategii określonego rodzaju skutkuje tendencją do ich częstszego stosowania, co w konsekwencji prowadzi do tworzenia charakterystycznego dla danej jednostki stylu radzenia sobie. Jednocześnie, na co zwraca uwagę WRZEŚNIEWSKI (1996), jeśli jednostka ukształtowała już pewien styl radzenia sobie, to wpływa on na podejmowanie przez nią określonych strategii.

We własnym modelu badawczym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o związek indywidualnego stylu działania w ujęciu WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992) ze zgromadzonym przez młodych ludzi kapitałem kariery

oraz z przewidywanym sposobem dalszego funkcjonowania zawodowego. Inspiracją koncepcją stylu działania zaproponowaną i przedstawioną przez Wieczorkowską (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992; WIECZORKOWSKA-NEJTARDT, 1998; WIECZORKOWSKA, KRÓL, KRÓL, 1999; WIECZORKOWSKA, SIARKIEWICZ, 2004; WIECZORKOWSKA, BURNSTEIN, 2004; WIECZORKOWSKA, ELIASZ, 2004; WIECZORKOWSKA, 2007) to efekt dostrzeżenia w niej możliwości lepszego rozumienia zarówno indywidualnych uwarunkowań edukacyjno-zawodowej aktywności, którą podejmują obecnie młodzi ludzie w okresie edukacji w szkole wyższej, jak i preferowanego dalszego sposobu realizacji swojej kariery.

Koncepcja autorki mieści się w nurcie poznawczej psychologii społecznej, bardzo ważny jest w niej kontekst różnic indywidualnych, zrodziła się z poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób ludzie formułują cele i jaki to ma wpływ na ich funkcjonowanie. W aktywności celowej ważne jest zarówno to, do czego człowiek dąży (wizja celu), sposób, w jaki formułuje on swoje cele, jak i to, ile celów sobie wyznacza. Podstawowa teza zakłada występowanie związku między formalnymi własnościami poznawczej reprezentacji celów i działaniem.

Autorka pisze, że istnieje określony zbiór celów życiowych, spośród których jednostka wybiera pewne cele, uznając je za własne. Sformułowanie celu (a także: podejmowanie decyzji, planowanie działań) wymaga podziału zbioru wszystkich dostępnych obiektów na trzy następujące kategorie: obszar akceptacji (obiekty, które chętnie przyjmujemy, cele uznane za własne), obszar odrzucenia (obiekty, których nie zaakceptujemy) oraz obszar neutralności (obiekty, co do których nie mamy zdania lub są nam obojętne). Ludzie różnią się szerokością obszarów akceptacji i odrzuceń — dla części osób w obszarze akceptacji znajduje się jeden element, np. w sytuacji wyboru studiów tylko medycyna, tylko na określonym uniwersytecie, tylko w określonym mieście, inni w swoim obszarze akceptacji mają więcej elementów, np. rozważają wybór medycyny, ale także biologii, jeżeli decydują się na medycynę, biorą pod uwagę zarówno studia w mieście X, jak i w mieście Y. WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ (1992) przyjmuje, że wszystkie cele uznane za ważne i bardzo ważne tworzą obszar akceptacji, cele uznane za nieważne — obszar odrzuceń. Ludzie różnią się między sobą zarówno tym, co uważają za ważne, jak i tym, ile takich obiektów znajduje się w ich obszarze akceptacji. Niektórzy sądzą, że mogą pracować i być szczęśliwi, wykonując tylko jeden jedyny zawód, inni twierdzą, że mogliby odnosić sukcesy w wielu różnych zawodach (WIECZORKOWSKA, KRÓL, KRÓL, 1999). Różnice w szerokości obszarów akceptacji przejawiają się w dwóch kolejnych wymiarach: w liczbie zadań realizowanych równolegle (równoległość rozumiana jest nie jako jednoczesność wykonania, lecz jako rozpoczynanie następnej czynności bez zakończenia poprzedniej) oraz w precyzji reprezentacji poznawczych (wizji końcowej, szczegółowości planów). Pomiędzy tymi wymiarami zachodzą następujące związki: im szersze są obszary akceptacji (więcej obiektów), tym

112 mniej precyzyjne, czyli *przedziałowe*, są ich reprezentacje poznawcze. Im mniej akceptowanych opcji, tym bardziej precyzyjne, czyli *punktowe*, są ich reprezentacje poznawcze. Preferencja dla tworzenia szerokich obszarów akceptacji nazwana została strategią przedziałową, dla wąskich — strategią punktową. Ponieważ strategie te łączą w sobie poziom poznawczy i poziom behawioralny, WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ (1992) nazywa je strategiami aktywności, zarówno poznawczej, jak i zachowania. Osoby preferujące strategie przedziałowe to „przedziałowcy”, strategie punktowe — „punktowcy”. Optymalnym sposobem funkcjonowania jest dobór strategii odpowiedniej do określonej sytuacji. Dla niektórych osób jednak pewne często stosowane strategie zyskują autonomię funkcjonalną, stając się jedynymi preferowanymi sposobami zachowania — to już nie strategie, lecz styl funkcjonowania. Termin *strategia* podkreśla występujące w tym zakresie różnice zarówno interindywidualne, jak i intraindywidualne (strategię można zmienić w każdej chwili). Termin *styl* zaś wskazuje na stałość preferencji osoby, co nie znaczy, że nie może się ona dostosować do wymogów zadania, wybierając strategię niezgodną z własnymi preferencjami.

W tabeli 5 przedstawiono charakterystyczne cechy funkcjonowania osób o przedziałowym i punktowym stylu aktywności.

Tabela 5

Specyfika celów i sposobów działania osób o przedziałowym i punktowym stylu aktywności

Przedziałowy styl aktywności	Punktowy styl aktywności
1	2
Dostrzeganie podobieństw pomiędzy obiektami (obiekty są „mniej więcej” takie same)	dostrzeganie różnic pomiędzy obiektami (obiekty są „dokładnie takie same”, jeżeli nie są „dokładnie takie same”, to na pewno są różne)
Cele formułowane w postaci dążeń	cele formułowane w postaci zadań
Mała wytrwałość (giętkość) w realizacji celu	duża wytrwałość (sztywność) w realizacji celu
Zachowanie zorientowane na kierunek	zachowanie zorientowane na cel
Nieunikanie dodatkowej stymulacji	unikanie dodatkowej stymulacji
Częste porzucanie rozpoczętej aktywności	doprowadzanie rozpoczętej aktywności do końca
Tendencja do małej precyzji	tendencja do dużej precyzji
Skłonność do częstego przełączania się z jednego działania na drugie	mała skłonność do częstego przełączania się z jednego działania na drugie
Częsta fascynacja nowymi pomysłami, ideami	nieczęsta fascynacja nowymi pomysłami, ideami
Symultaniczność w działaniu — rozpoczynanie nowego działania przed zakończeniem poprzedniego	sekwencyjność w działaniu — rozpoczynanie nowego działania po zakończeniu poprzedniego
Omnibus	wąski specjalista
Zaangażowanie w wiele czynności i działań	pochłonięcie jedną czynnością do końca

1	2
Utrzymywanie w umyśle niedokończonych zadań — obciążenie umysłu	kończenie zadań, mniejsze obciążenie umysłu zadaniami niedokończonymi
Trudność precyzyjnego planowania	dobrze planowanie, dopracowywanie szczegółów
Odkładanie spraw na później	domykanie spraw
Zdolność do szybkiej zmiany kierunku działania	trudność w szybkiej zmianie kierunku działania
Dominujący stan motywacyjny — politeliczny	dominujący stan motywacyjny — monoteliczny
Brak rutynizacji działania	rutynizacja działania
Dodatkowa stymulacja: brak zagrożenia realizacji celu	dodatkowa stymulacja — zagrożeniem, zaburzeniem realizacji celu
Elastyczność w działaniu	wytrwałość w działaniu
Łatwość adaptacji do zmian	trudność adaptacji do zmian
Skłonność do bałaganiarstwa, chaosu	skłonność do pedantyzmu, perfekcjonizm
Niezbyt umiejętna organizacja czasu potrzebnego do wykonania określonych czynności	umiejętność realistycznej oceny czasu wykonywania określonych czynności

Źródło: Opracowanie własne na podstawie prac: WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992; WIECZORKOWSKA-NEJTARDT, 1998; WIECZORKOWSKA, KRÓL, KRÓL, 1999; WIECZORKOWSKA, SIARKIEWICZ, 2004; WIECZORKOWSKA, 2007.

Co ważne, wartość adaptacyjna punktowego i przedziałowego stylu aktywności jest istotnie zależna od cech i właściwości środowiska, co przejawia się w następujący sposób:

1. Gdy zasoby środowiska są ograniczone, liczba dostępnych obiektów niewielka, wówczas lepiej czują się i efektywniej funkcjonują „przedziałowcy”, ponieważ ich obszar odrzucenia jest mniejszy i są w stanie zaakceptować oferty odbiegające od ich preferencji.
2. Gdy zasoby są bogate, efektywniejsza jest strategia punktowa — „punktowcy” szybko odrzucają znaczną część opcji i skupiają się na ich niewielkiej liczbie. W tej samej sytuacji większy obszar akceptacji charakterystyczny dla „przedziałowców” powoduje, że próba porównywania zbyt wielu akceptowanych obiektów jest dla nich bardzo obciążająca.
3. Przedziałowość związana z symultanicznym rozwiązywaniem wielu zadań ma większą wartość adaptacyjną jako styl funkcjonowania w środowisku charakteryzującym się niską przewidywalnością, losowością oraz małymi możliwościami wpływu.
4. W im większym stopniu działalność zależy wyłącznie od jednostki, tym większą wartość adaptacyjną mają plany precyzyjne. Styl punktowy sprzyja osiągnięciu standardów mistrzostwa w dziedzinach w pełni przez osobę kontrolowanych.

Każdy z wyróżnionych stylów funkcjonowania ma więc swoje mocne i słabe punkty. Z jednej strony tworzenie szerokich kategorii celów lepiej zabezpiecza przed doznawaniem porażek niż tworzenie wąskich kategorii (nie udało się zdobyć wymarzonego stanowiska, ale wszystko w życiu nie może się udawać, jestem teraz np. lepszym fachowcem). Z drugiej strony tworzenie szerokich kategorii celów osłabia znaczenie sukcesu (udało się zakończyć pisanie artykułu, ale trzeba jeszcze np. posprzątać dom, wyjść na zakupy). Przedziałowość w umiarkowanej postaci prowadzi do elastyczności, w skrajnej zaś — do chaotyczności. Wiąże się to m.in. z kłopotami z finalizowaniem prac i odkładaniem ich na później. Tworzone plany są często nierealistyczne, bo nie uwzględniają czasu potrzebnego do wykonania określonych zadań. Punktowość przejawia się w dobrym planowaniu, w umiarkowanej wytrwałości, w zamykaniu spraw, dopracowywaniu szczegółów. W skrajnej postaci przyjmuje jednak formę sztywnego zachowania i dążenia do perfekcjonizmu.

Wieczorkowska (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992; WIECZORKOWSKA, KRÓL, KRÓL, 1999; WIECZORKOWSKA, BURNSTEIN, 2004) w swojej koncepcji niejednokrotnie podkreśla, że najbardziej przystosowawcza jest giętkość funkcjonalna, rozumiana jako zdolność tworzenia celów i wybierania strategii odpowiednich zarówno do własnych cech i właściwości, jak i do cech danej sytuacji. To, co wydaje się więc niezwykle interesujące i inspirujące m.in. do podejmowania w tym zakresie badań empirycznych, to pytanie: czy obecna globalna rzeczywistość, w której dorastali i funkcjonują młodzi ludzie, nie zachęca, nie kształtuje, czy wręcz nie przymusza osób z odmiennymi stylami aktywności do podobnego sposobu funkcjonowania?

Zgodnie z koncepcją autorki (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992) na odniesienie sukcesu w niestabilnych warunkach globalnego rynku większe szanse mają osoby o przedziałowym stylu aktywności niż osoby o punktowym stylu aktywności. Spójrzmy jeszcze raz na obraz tego świata nakreślony przez filozofa, fizyka i ekofilozofa Wiesława SZTUMSKIEGO (2006, s. 49—50): „współczesny świat charakteryzuje się niezwykle szybkimi zmianami, narastającą szybkozmiennością, niepewnością oraz nieprzewidywalnością. Obowiązuje w nim zasada przyspieszenia oraz ściganie się z »uciekającym« czasem. Jest to świat, w którym poruszamy się coraz szybciej i mamy do czynienia z narastającymi ruchami turbulentnymi. Dlatego świat współczesny nazywamy »turboświatem«. [...] Za wyznacznik sukcesu życiowego, powodzenia, standardu życia, a nawet szczęścia jednostki w takim świecie zostało uznane kryterium wydajności rozumianej jako ilość [podkr. — E.T.] osiągnięcia lub wytworzenia czegoś w jednostce czasu”.

WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ (1992) zwraca uwagę, że w środowisku charakteryzującym się niską przewidywalnością wymuszanim/nagradzaniem stylem zachowania jest przedziałowość związana z symultanicznym rozwiązywaniem wielu zadań. W związku z taką tezą autorki rodzi się kolejne py-

tanie: w jakim stopniu inwestowanie w gromadzenie kapitału kariery celem przygotowania się do wejścia na obecny trudny i niepewny rynek pracy będzie przejawem indywidualnego stylu działania?. Czy indywidualny styl aktywności będzie związany z wielkością zgromadzonego kapitału kariery i, zgodnie z założeniami przedstawionej koncepcji, więcej kapitału kariery zgromadzą osoby przedziałowe? Czy „przedziałowcy” i „punktowcy” będą przejawiali istotnie różne preferencje w zakresie dalszych planów karierowych? Odpowiedzi na te ważne zarówno z poznawczego, jak i praktycznego punktu widzenia pytania poszukiwano we własnych badaniach empirycznych zaprezentowanych w kolejnej części monografii.

Sytuacja przechodzenia młodych ludzi na rynek pracy jest niezwykle złożona. W okresie edukacji w szkole wyższej mają oni możliwość korzystania z całej gamy różnorodnych zasobów (opcji), które oferuje im zarówno środowisko uczelni, jak i środowisko pozauczelniane. Można przewidywać, że w takiej sytuacji, zgodnie z założeniami przedstawionej koncepcji, szybciej odnajdą się i będą lepiej funkcjonować „punktowcy” niż „przedziałowcy”. Ale zasadniczy cel edukacji polega na przygotowaniu się do rynku pracy, który obecnie jest środowiskiem zdecydowanie odmiennym — ma bardzo ograniczone zasoby, oferty pracy nie są liczne, ważne jest przygotowywanie się na różne, często nieprzewidywalne opcje, gromadzenie „na wszelki wypadek” różnych umiejętności i kompetencji. Jest to więc sytuacja, w której większą wartość adaptacyjną ma styl przedziałowy niż styl punktowy. Badania empiryczne przeprowadzone przez WIECZORKOWSKĄ i BURNSTEINA (2004) na grupie osób bezrobotnych potwierdziły regulacyjną rolę stylów aktywności w obecnej rzeczywistości rynkowej. Wyniki tych badań pokazały, że szybciej znajdują pracę bezrobotni „przedziałowcy” ($M = 5,96$ miesięcy) niż „punktowcy” ($M = 11,82$ miesięcy). Tendencja ta okazała się szczególnie silna w grupie kobiet — „punktowe” kobiety były bez pracy średnio 22,4 miesiąca, „przedziałowe” — 9,47 miesiąca.

R o z d z i a ł 5

Wchodzenie w dorosłość — przejście z edukacji na rynek pracy Szanse i zagrożenia

W procesie wyboru zawodu oraz w procesie planowania kariery zawodowej ważne jest podejście rozwojowe, które pozwala rozumieć zachowanie jednostki jako typowe dla danego okresu, co oznacza: podlegające pewnym uniwersalnym prawom i prawidłowościom.

Przedmiotem zainteresowania autorki niniejszej monografii są młodzi ludzie w okresie wczesnej dorosłości. Istota bycia dorosłym zasadza się na podjęciu zobowiązań w dwóch zasadniczych obszarach aktywności i trwaniu w ich realizacji pomimo fizycznych, społecznych czy psychologicznych przeszkód — jest to obszar funkcjonowania zawodowego i obszar funkcjonowania rodzinnego. Potencjał dorosłości — w przeciwieństwie do poprzedniego okresu rozwojowego — tkwi nie tyle w umiejętności podejmowania wyzwań, ile w realistycznym budowaniu wizji przyszłości, stawianiu celów ambitnych, ale możliwych do osiągnięcia i braniu odpowiedzialności za efekty własnych autonomicznych wyborów (ZIÓŁKOWSKA, 2005).

Według SUPERA (1972), w obszarze funkcjonowania zawodowego w okresie wczesnej dorosłości przed jednostką stoją dwa główne zadania rozwojowe — jest to zadanie „specyfikacji”, charakterystyczne dla młodych ludzi w wieku od 18 do 21 lat, które polega na konkretyzowaniu wstępnych upodobań zawodowych, oraz tzw. wdrażanie, które obejmuje jednostki w wieku od 21 do 24 lat i związane jest z uzupełnianiem wykształcenia oraz wchodzeniem w realną rolę zawodową. Podstawowe problemy, jakie jednostka musi w tym czasie rozwiązać, to przejście z nauki szkolnej do życia zawodowego, zajęcie określonej pozycji w wybranym wcześniej obszarze zawodowym oraz dążenie do osiągnięcia zawodowych sukcesów. Późniejszy okres rozwojowy, trwający od 24. do 44. roku życia, nazwany został etapem zajmowania pozycji, jego istotę stanowią procesy stabilizacji i „zajmowania swego miejsca” w organizacji, przyswajania jej kultury, a także wykonywania pracy w sposób przynoszący satysfakcję.

Podjęcie pracy zawodowej to zasadniczy warunek uzyskania przez młodych ludzi niezależności ekonomicznej. Jednak praca, jak podkreślono we wcześniejszych rozważaniach, nie tylko pozwala realizować cele finansowe, lecz także stanowi ważny wyznacznik poczucia tożsamości jednostki, jest formą aktywności, w której może się przejawiać twórczość i mistrzostwo, jest źródłem statusu społecznego, zadowolenia i satysfakcji oraz istotnym wyznacznikiem poczucia bezpieczeństwa (DOBROWOLSKA, 1980; JAHODA, 1981, 1988; YANKELOVICH, 1981; WARR, 1987, 1990, 1994). Jej podjęcie wiąże się także z poszerzeniem kręgów życia społecznego, wyjściem poza najbliższe otoczenie, budowaniem sieci nowych interakcji społecznych. Zdobycie satysfakcjonującej pracy to warunek osobistego spełniania się młodych ludzi w społeczeństwie (YANKELOVICH, 1981).

Zmiany, które dokonały się na rynku pracy, wywołały także wiele istotnych zmian w ścieżkach przechodzenia z nauki szkolnej na rynek pracy. Zasadnicza zmiana polega na tym, że ścieżki te są coraz dłuższe — pod pojęciem *przejście z edukacji zawodowej do życia zawodowego* rozumie się współcześnie nie jednorazowy akt podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły, lecz rozciągnięty w czasie proces przechodzenia od młodzieńczej zależności do dorosłej niezależności w aspekcie ekonomicznym, rodzinnym i możliwości utrzymania własnego gospodarstwa domowego (ROBERTS, 1997; za: BAŃKA, 2006b). Młodzi ludzie przyjmują tu różne strategie — coraz częściej trudność znalezienia pracy prowadzi do decyzji podejmowania kolejnych form kształcenia i w konsekwencji — do dłuższego pozostawania w systemie edukacji. Może to dawać poczucie pewnego bezpieczeństwa, być sposobem na „przeczekanie”, ale jednocześnie oddala od obowiązku (i możliwości) podjęcia samodzielnego, dorosłego życia. Warto zwrócić uwagę na fakt, że strategie przygotowania się do rynku pracy zmieniają się wraz z warunkami społeczno-ekonomicznymi. Według Ewy GIERMANOWSKIEJ (2001), przemiany restrukturyzacyjne, które rozpoczęły się w naszym kraju w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku, ukształtowały dwie, niewystępujące wcześniej strategie młodzieży związane z jej aktywnością zawodową:

- „zrobić karierę” — strategia związana ze zdobyciem wysokiego wykształcenia, otwierającego drogę do prestiżowej pracy, a w dalszej kolejności — do szybkiego realizowania prestiżowej kariery zawodowej połączonej z wysokimi gratyfikacjami materialnymi;
- „nie zostać na bezrobociu” — strategia związana ze wzmocnieniem wysiłku wkładanego w znalezienie dowolnej pracy lub innych źródeł zarobkowania, z dala od enklaw biedy i marazmu społecznego.

Na współczesnym rynku pracy uzyskanie wyższego wykształcenia nie gwarantuje już „zrobienia kariery”, a czas przechodzenia na rynek pracy coraz bardziej się wydłuża. Jeffrey ARNETT (1997, 2000) twierdzi, że obecnie rodzi się nowy okres rozwojowy — „wyłaniająca się dorosłość” (*emerging adulthood*). Rozpoczyna się on ok. 18. roku życia i trwa do ok. 25.—26. roku, jako

kategoria empiryczna i teoretyczna stanowi odrębną fazę rozwoju, tj. inną od adolescencji i odmienną od wczesnej dorosłości. Jest konsekwencją odraczania zadań życiowych charakterystycznych dla okresu dorosłości — odraczania czasu zakładania trwałych związków, coraz późniejszego opuszczania domu rodzinnego, odraczania czasu urodzenia pierwszego i kolejnego dziecka, coraz późniejszego osiągnięcia niezależności finansowej, ale także, jak pisze ARNETT (2000), coraz późniejszego kończenia edukacji uniwersyteckiej.

Okres ten z jednej strony jest wyjściem z zależności dzieciństwa, a z drugiej strony — jedynie nieznacznym wejściem w role życiowe o trwałej odpowiedzialności. BAŃKA (2006b) wyróżnia następujące kryteria charakteryzujące ów okres:

- brak wykrystalizowania poczucia tożsamości,
- wzmożone eksperymentowanie z rynkiem pracy i na rynku pracy,
- spiętrzenie zachowań ryzykownych przy jednoczesnym zapotrzebowaniu na wsparcie psychologiczne i instytucjonalne (doradztwo zawodowe, poradnictwo personalne),
- bilansowanie własnego doświadczenia życiowego w wymiarze ponadnarodowym i międzykulturowym.

Nowy okres rozwojowy to mieszanka stylu życia na własną rękę i pewnej zależności od rodziny, jej dochodów czy wsparcia psychicznego. W tym okresie możliwe są wszystkie style życia: pracy na pełen etat, pracy dorywczej, pracy dobrowolnej (wolontariat), nauki na wszystkich szczeblach edukacji zawodowej, sprawowania ról rodzicielskich i życia w związku małżeńskim, życia w jednym miejscu lub życia w tylu miejscach, na ile pozwala wyobraźnia, wola czy motywacja jednostki (BAŃKA, 2006b).

Ta wielość alternatyw z jednej strony stwarza szerokie możliwości wyboru sposobu realizacji zadań dorosłości, z drugiej — niejednokrotnie staje się przyczyną niespotykanych wcześniej trudności w dokonywaniu tych wyborów, prowadzi do nowego kryzysu rozwojowego — „kryzysu ćwierćwiecza”, którego doświadczają młodzi ludzie w wieku 25+, głównie studenci ostatnich lat studiów i absolwenci uczelni wyższych, jako że mimo dorosłego wieku ciągle stoją przed trudnymi pytaniami o swoją przyszłość, zmagają się z lękiem, niepewnością, doświadczają poczucia izolacji i rozczarowania. Źródłem negatywnych uczuć młodych ludzi jest przede wszystkim nieumiejętność zaplanowania własnej przyszłości oraz trudność określenia zadań i ról, w które chcą się zaangażować w swoim dorosłym życiu (ROBBINS, WILNER, 2001). Niestabilna gospodarka nasila te procesy, wpływ kryzysu ekonomicznego uwidacznia się najbardziej w rosnącym bezrobociu i związanych z nim różnorodnych zagrożeniach społecznych.

We wszystkich krajach rozwiniętych młodzi ludzie są największą grupą objętą bezrobociem, to oni ponoszą największe koszty recesji, co ma wyraźne odniesienie do ich sytuacji na rynku pracy. Według danych Eurostatu, w pierw-

120 szym kwartale 2011 roku wskaźnik zatrudnienia młodzieży w Europie spadł do 32,9%, co stanowi najniższą wartość w historii Unii Europejskiej. W czasie recesji młodzi ludzie pierwsi tracą pracę na kurczącym się rynku pracy i ostatni na niego wracają z uwagi na konieczność konkurowania z bardziej doświadczonymi pracownikami. Kryzys zredukował efekt wykształcenia — mimo iż osoby o niskim poziomie wykształcenia są bardziej narażone na bezrobocie w porównaniu z osobami z wykształceniem wyższym, to ukończenie studiów nie stanowi już tarczy ochronnej przed ryzykiem pozostania bez zatrudnienia. Potwierdzają to m.in. wyniki badania: „Young People and NEETs in Europe: First Findings” (Eurofound, 2011), wskazujące na gwałtownie rosnącą grupę młodych ludzi, tzw. NEET-owców („not in employment, education or training”), młodych, którzy nie pracują, nie uczą się ani w żaden sposób się nie doszkalają. Grupę tę tworzą osoby w wieku od ok. 15 do 24 lat, które — niezależnie od poziomu wykształcenia — są wyłączone z pracy i edukacji, a zatem narażone na wyższe ryzyko wykluczenia społecznego. Akronim NEET po raz pierwszy pojawił się w Wielkiej Brytanii pod koniec 1980 roku. Według szacunków Eurostatu, w 2010 roku młodzi ludzie bez pracy, edukacji lub szkolenia stanowili 12,8% populacji osób w wieku od 15 do 24 lat, co odpowiada w przybliżeniu liczbie 7,5 mln młodych osób pozostających poza rynkiem i poza edukacją w 27 krajach Unii Europejskiej.

Dlatego, jak podkreślają autorzy raportu „Młodzi 2011”, instytucje i organizacje krajowe, organizacje międzynarodowe, jak również Komisja Europejska zachęcają do stosowania systemowych instrumentów w motywowaniu młodych, by nie tracili — mimo niesprzyjających okoliczności — nadziei na pomyślną przyszłość. Działaniom tym towarzyszy przekonanie, że alternatywa nicnierobienia jest niezwykle kosztowna, może skutkować poważnymi, wręcz groźnymi kosztami społecznymi, gospodarczymi i być może nawet politycznymi.

Ponieważ od udanego, satysfakcjonującego przejścia ludzi młodych na rynek pracy w znacznym stopniu zależy dalszy przebieg ich kariery zawodowej oraz możliwość realizowania pozostałych ról okresu dorosłości, ważnym celem poszukiwań badawczych staje się rozpoznanie czynników i uwarunkowań wspierających ten proces. W realiach obecnego — trudnego, zmiennego, nieprzewidywalnego — rynku pracy, gdzie wąskie „dopasowanie” do określonego zawodu zastępuje się umiejętnościami pracy w wielu zawodach, zdolnością przekraczania granic określonych zawodów i środowisk zawodowych (BAŃKA, 2012), szczególnego znaczenia nabierają procesy ciągłego inwestowania i odnawiania kapitału kariery. Z inwestowaniem (akumulowaniem) kapitału kariery związany jest przede wszystkim etap edukacji, na którym w zależności m.in. od posiadanych predyspozycji, cech osobowości, wcześniejszych doświadczeń, indywidualnych celów, możliwości i strategii działania młody człowiek buduje własny, niepowtarzalny wzorzec kariery, tzw. *portfolio* kariery (BAŃKA, 2006b). Opierając się na teorii kapitału kariery, można założyć, że zasadniczymi wy-

miarami *portfolio* kariery młodych ludzi w okresie edukacji w szkole wyższej są gromadzone przez nich różne rodzaje kapitałów kariery — w tym głównie kapitał edukacyjny, kapitał doświadczenia zawodowego, kapitał przedsiębiorczości, kapitał społeczny, kapitał personalny, a także kapitał językowy. Dziś młodzi ludzie mają świadomość ważności określonych kapitałów, które budując ich *portfolio*, zwiększają szanse na przyszłe zyski w karierze. BAŃKA (2006b) pisze, że każda osoba, układając *portfolio* kariery, podejmuje indywidualne działania oparte na jej tylko właściwych wyobrażeniach o tym, co jest opłacalne. Jedni mogą więc inwestować głównie w kapitał edukacyjny (podejmując np. studia na więcej niż jednym kierunku), inni — w kapitał doświadczenia zawodowego (podejmując w trakcie studiów pracę zawodową), jeszcze inni — gromadząc kapitał przedsiębiorczości (podejmując np. pracę w samorządzie studenckim) czy inwestując w kapitał językowy (ucząc się intensywnie języków obcych). Niepowtarzalność *portfolio* może być także efektem różnych kombinacji — ktoś inwestuje głównie w jeden rodzaj kapitału, pozostałe mają dla niego mniejsze znaczenie, ktoś inny podejmuje decyzję o gromadzeniu wszystkich rodzajów kapitałów...

W przyjętym w niniejszej pracy modelu badawczym podjęto próbę przedstawienia *portfolio* kariery ludzi młodych składającego się z różnych rodzajów kapitału kariery (kapitału edukacyjnego, kapitału doświadczenia zawodowego, kapitału przedsiębiorczości oraz kapitału językowego). Jednym z ważnych zamierzeń badawczych było poszukiwanie związków pomiędzy rodzajem i wielkością posiadanego przez badanych kapitału kariery oraz ich dalszymi planami i zamierzeniami zawodowymi. Przewidywano, że uzyskane wyniki pozwolą na wskazanie regulacyjnej roli kapitału kariery w okresie przedzawodowym, kiedy głównym celem i podstawowym zadaniem rozwojowym jest przygotowanie się do skutecznego wejścia na rynek pracy i podjęcie satysfakcjonującej roli zawodowej.

Część druga

Kapitał kariery ludzi młodych
Badania własne

R o z d z i a ł 1

Założenia i cel badań, pytania badawcze

Jak podkreślono w teoretycznej części monografii, chaotyczność, zmienność, nieprzewidywalność współczesnego rynku spowodowały, iż niezwykle zmienny stał się także model oczekiwań wobec młodych ludzi przygotowujących się do podjęcia roli pracownika. Przeprowadzone przez autorkę niniejszej monografii badania pilotażowe, liczne wywiady z osobami rekrutującymi, doradcami zawodowymi oraz z pracodawcami pokazały, że niełatwo dziś znaleźć odpowiedź na pytanie: jaką stosować strategię, w co inwestować, aby zwiększyć swoje szanse na rynku?. Dlatego jednym z głównych celów badań własnych stało się rozpoznanie tego, co robią dziś młodzi ludzie, jaki gromadzą kapitał kariery w okresie przedzawodowym, by z większym powodzeniem wejść na rynek pracy i realizować na nim własne plany i zamierzenia zawodowe. Nie jest celem badań przedstawienie rzeczywistej wartości zgromadzonego kapitału na rynku pracy. Natomiast warto jeszcze raz podkreślić ważność badania oczekiwań i planów, która wynika z ich regulacyjnej roli wobec przyszłości — z jednej strony wyobrażone stany rzeczy i zachowania wydają się tym bardziej prawdopodobne, im bardziej szczegółowe są ich wyobrażenia (ŁUKASZEWSKI, MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA, 2006), z drugiej — wyobrażanie sobie jakiegoś stanu rzeczy jest w swej istocie określonym projektem, który potem zwykle zostaje zrealizowany ze zdecydowanie większym prawdopodobieństwem.

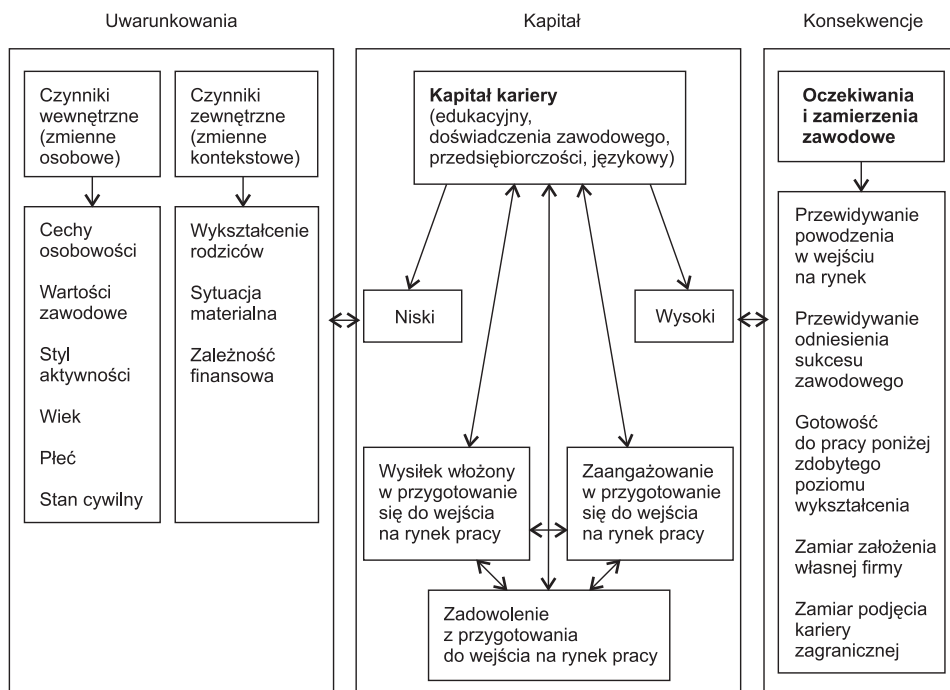
Przedstawiona analiza literatury przedmiotu utwierdza w przekonaniu, że zarówno w odniesieniu do tradycyjnej problematyki wyboru zawodu, wyboru traktowanego jako jednorazowy akt decyzji, jak i w odniesieniu do problemów związanych z planowaniem kariery w dłuższej perspektywie czasowej, w modelu badawczym niezbędne jest uwzględnienie dwóch grup czynników: wewnętrznych (podmiotowych, osobowych) oraz zewnętrznych (sytuacyjnych, kontekstowych). Czynniki wewnętrzne, wśród których szczególne miejsce zajmuje osobowość i jej cechy (por. HOLLAND, 1973) oraz wartości i zainteresowania (por. SUPER, 1980; SCHEIN, 1990), stanowią podstawę poszukiwania i dopasowania jednostki do określonego obszaru zawodowego, w konsekwencji są jednym z zasadniczych źródeł satysfakcji, powodzenia oraz spełniania się w określonych dziedzinach aktywności zawodowej. Wśród czynników zewnętrznych istotnie wpływających na kształtowanie się modelu kariery zawodowej ważne miejsce

126 zajmuje rynek pracy oraz środowisko rodzinne wraz z rodzicami jako nieprofesjonalnymi doradcami (MIDDELTON, LOUGHEAD, 1993; WOJTASIK, 1997; MESZAROS, CREAMER, LEE, 2009). Obecnie rola rynku pracy staje się coraz bardziej dominująca, można założyć, że własne indywidualne cele, preferencje, predyspozycje, wartości itp. niejednokrotnie schodzą na plan dalszy (JOHNSON, 2001) i młodzi ludzie podejmują podobne, wymuszone oczekiwaniami pracodawców, strategie przygotowania się do dalszej kariery zawodowej. Przykładem może być coraz powszechniejsza strategia łączenia nauki z gromadzeniem kapitału doświadczenia zawodowego.

Głównym celem badań własnych jest opis kapitału kariery zgromadzonego (posiadanego) przez ludzi młodych, studentów kończących etap edukacji w szkole wyższej, ustalenie istotnych czynników różnicujących grupy o niskim i wysokim kapitale kariery oraz przedstawienie jego regulacyjnej funkcji wobec dalszych planów i zamierzeń zawodowych. Badany kapitał kariery ma status zmiennej wyjaśnianej w tej części badań, w której poszukiwano jego uwarunkowań czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi (zmienne te mają status zmiennych wyjaśniających), natomiast w odniesieniu do dalszych planów i zamierzeń zawodowych kapitał kariery przyjmuje status zmiennej wyjaśniającej. Za znaczące determinanty gromadzenia kapitału kariery uznano następujące czynniki wewnętrzne (zmienne osobowe): cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki COSTY i McCRAE'A (1992a, 1992b), wartości zawodowe w ujęciu SEIFERTA i BERGMANNA (1983), styl aktywności w koncepcji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992), a także zmienne socjodemograficzne — płeć, wiek i stan cywilny badanych. Uwzględnione w modelu badawczym czynniki zewnętrzne (zmienne kontekstowe) to: wykształcenie rodziców, którego związek ze zgromadzonym kapitałem kariery zaprezentowano i przeanalizowano odrębnie w odniesieniu do ojców i matek respondentów, sytuacja materialna, w jakiej znajdują się badani, oraz poczucie ich finansowej zależności od innych. Badane oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe to: przewidywanie powodzenia w wejściu na rynek, przewidywanie odniesienia sukcesu zawodowego, gotowość do pracy niezgodnej z kierunkiem wykształcenia, gotowość do pracy poniżej uzyskanego poziomu wykształcenia, zamiar założenia własnej firmy oraz zamiar podjęcia kariery zagranicznej. W badaniach prześledzono także związek zgromadzonego kapitału kariery (edukacyjnego, doświadczenia zawodowego, studenckiej przedsiębiorczości i kapitału językowego) z wysiłkiem i zaangażowaniem włożonym w ten proces oraz z poziomem zadowolenia badanych ludzi młodych z własnego przygotowania do wejścia na rynek i realizowania na nim dalszej kariery zawodowej.

Główne obszary badawcze i analizowane związki przedstawia schemat 1.

W badaniach przedstawionych w niniejszej monografii uczestniczyły osoby, które *otworzyły* zgromadzony kapitał na doświadczenie zawodowe (deklarowały wejście na rynek bezpośrednio po ukończeniu obecnych studiów) i jednocześnie



Schemat 1. Kapitał kariery — uwarunkowania i konsekwencje (model badanych związków)

zamknęły go na pewien czas na dalsze gromadzenie kapitału edukacyjnego (deklarowały niepodjęmowanie nowych form edukacji w najbliższym roku). Deklaracja o zamiarze zainwestowania zgromadzonego kapitału kariery w aktywność zawodową stanowiła ważny warunek możliwości badania jego regulacyjnej roli wobec modelu zawodowej przyszłości badanych. Kapitał kariery nazwano *startowym kapitałem kariery*. Obejmuje on cztery rodzaje kapitału: kapitał edukacyjny, kapitał doświadczenia zawodowego, kapitał przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitał językowy.

Celem badań stanowiących podstawę niniejszej pracy było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy grupy osób o niskim i wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej i językowym) różnią się w sposób istotny pod względem wyróżnionych w modelu badawczym czynników wewnętrznych (zmiennych osobowych) oraz czynników zewnętrznych (zmiennych kontekstowych)?
2. Czy grupy osób o niskim i wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej i językowym) różnią się w sposób istotny pod względem oczekiwań wobec rynku pracy oraz w dalszych zamierzeniach zawodowych?

3. Czy grupy osób o niskim i wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej i językowym) różnią się w sposób istotny oceną wysiłku i zaangażowania w dotychczasową aktywność przygotowującą do wejścia na rynek pracy?
4. Czy grupy osób o niskim i wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej i językowym) różnią się w sposób istotny poziomem zadowolenia z własnego przygotowania do wejścia na rynek pracy?

Przed sformulowaniem hipotetycznych odpowiedzi na postawione pytania należy podkreślić, że prowadzone badania mają charakter diagnostyczno-eksploracyjny z uwagi na brak doniesień dotyczących gromadzenia kapitału kariery jako sposobu przygotowania się do rynku pracy, jego uwarunkowań i regulacyjnej roli wobec dalszych zamierzeń zawodowych. Z tego względu nie określono szczegółowych oczekiwań w odniesieniu do wszystkich badanych związków i zależności. Badacze problematyki kariery zwracają uwagę, że generalnie niewiele jest badań poświęconych okresowi wczesnej młodości, skupiających się na poszukiwaniu predyktorów skutecznego radzenia sobie na obecnym rynku pracy (VUOLO, STAFF, MORTIMER, 2012).

W odpowiedzi na przyjęte w badaniach własnych pytania badawcze sformułowano następujące oczekiwania, które w znacznym stopniu wynikają z przedstawionych w niniejszej monografii analiz teoretycznych i dotychczasowych wyników badań empirycznych:

1. Grupy osób o niskim i wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej i językowym) będą różniły się w sposób istotny cechami osobowości w modelu pięcioczynnikowym, stylem aktywności w koncepcji Wieczorkowskiej (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992), preferowanymi wartościami zawodowymi oraz płcią, wiekiem i stanem cywilnym.
2. Grupy osób o niskim i wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej i językowym) będzie w sposób istotny różniła sytuacja materialna, stopień zależności finansowej oraz kapitał kulturowy rodziny pochodzenia (wykształcenie rodziców).

W odniesieniu do wyróżnionych zmiennych osobowych założono, że:

- a. Osoby o niskim i wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej i językowym) będą różniły się istotnie nasileniem cech osobowości w pięcioczynnikowym modelu COSTY i MCCRAE'A (1992a, 1992b). Ponieważ gromadzenie dodatkowego kapitału kariery wymaga większego nakładu energii, aktywności, zaangażowania, częstszego działania pod presją czasu, budowania większej sieci kontaktów społecznych, radzenia sobie z wieloma trudnymi sytuacjami, w tym z sytuacjami z większym poziomem ryzyka, to można przewidywać, że większy kapitał kariery zgromadzą osoby o wyższej otwartości

na doświadczenie niż osoby o niższej otwartości na doświadczenie, osoby o wyższej sumienności niż osoby o niższej sumienności, osoby o wyższym poziomie ekstrawersji niż osoby o niższym poziomie ekstrawersji. Większym kapitałem wykazą się także osoby o niskiej neurotyczności.

Na przewidywanie takiego profilu cech osób gromadzących w okresie edukacji w szkole większy kapitał kariery pozwalają wyniki prowadzonych w tym obszarze badań, przedstawione w teoretycznej części niniejszej monografii (por. BARRICK, MOUNT, 1991; WITT, BURKE, BARRICK, MOUNT, 2002; MCCRAE, COSTA, 2005; BRATKO, CHAMORRO-PRMUZIC, SAKS, 2006; KASPRZAK, 2006; ZHAO, SEIBERT, 2006; ŁAGUNA, 2010) oraz analiza właściwości zachowania osób o różnym nasileniu cech Wielkiej Piątki (COSTA, MCCRAE, 1992a, 1992b).

Badacze podkreślają, że najistotniejsze znaczenie dla aktywności zawodowej, dla osiągania zawodowych sukcesów ma wysoka sumienność, wysoka otwartość na doświadczenie oraz niska neurotyczność (JUDGE, HIGGINS, THORESEN, BARRICK, 1999; BARRICK, MOUNT, JUDGE, 2001). W odniesieniu do ugudowości wyniki badań nie są spójne — przykładowo, część z nich potwierdza jej dodatnie związki z osiągnięciami akademickimi (por. GRAY, WATSON, 2002), część wskazuje na występowanie związków ujemnych (por. ROTHSTEIN, PAUNONEN, RUSH, KING, 1994). Uwzględniając specyfikę procesu gromadzenia kapitału kariery, można założyć występowanie podobnej, dwukierunkowej zależności — z jednej strony niska ugudowość może okazać się cechą ułatwiającą godzenie wielu dodatkowych obowiązków i zadań (np. przez większą asertywność i mniejszą uległość) i w konsekwencji będzie wspierała gromadzenie większego kapitału kariery, z drugiej strony to osoby o wysokiej ugudowości — kooperujące, sympatyczne, niekonfliktowe, zdobywając więcej przyjaciół (i większą sympatię wykładowców), mogą w tej sytuacji poradzić sobie lepiej niż osoby o niskiej ugudowości. Dlatego w odniesieniu do tej cechy osobowości nie określono rodzaju jej związku z gromadzeniem kapitału kariery. Ekstrawersję uznano za cechę pozytywnie związaną z gromadzeniem kapitału kariery — jest ona uznawana za predyktor sukcesów w aktywności wymagającej licznych kontaktów z innymi ludźmi, ponadto wiąże się z większą energią, otwartością na nowe doświadczenia i z większym zaangażowaniem w pracę, z przedsiębiorczością i szeroko rozumianą aktywnością społeczną. Gromadzenie dodatkowego kapitału kariery może być dla osób ekstrawertywnych także jednym ze sposobów zaspokajania ich większej potrzeby stymulacji.

- b. Osoby o przedziałowym stylu aktywności zgromadzą większy kapitał kariery niż osoby o punktowym stylu aktywności. Przewidywanie to odnosi się do wszystkich badanych kapitałów kariery. Zarówno teoretyczne założenia przyjętej koncepcji stylów, jak i przeprowadzone badania empirycz-

ne (WIECZORKOWSKA, BURNSTEIN, 2004; WIECZORKOWSKA, ELIASZ, 2004; WIECZORKOWSKA, SIARKIEWICZ, 2004) pozwalają przewidywać, że więcej kapitału kariery zgromadzą osoby o przedziałowym stylu aktywności. Charakterystyczna dla tego stylu symultaniczność, tworzenie szerokich kategorii celów, nieunikanie dodatkowej stymulacji będą prowadziły do gromadzenia „na wszelki wypadek” większego kapitału kariery.

- c. Osoby o niskim i wysokim kapitale kariery będzie istotnie różniła preferowana hierarchia wartości zawodowych. Z badań TURSKIEJ (2010) wynika, że gromadzenie większego kapitału edukacyjnego związane jest z wartościami władzy oraz z wartościami osiągnięć; GRODZICKI (2003) podkreśla związek wykształcenia z kreatywnością i innowacyjnością, można więc przewidywać, że poziom wartości władzy, wartości osiągnięć oraz wartości kreatywnych będzie istotnie wyższy w grupie osób z większym kapitałem edukacyjnym niż w grupie z kapitałem edukacyjnym niższym. Ponieważ kapitał językowy można traktować jako pewien zasób wykształcenia, jakie zdobyła jednostka, pozwala to założyć, że jego gromadzenie, podobnie jak kapitału edukacyjnego, będzie związane z wartościami osiągnięć i wartościami władzy (możliwość realizowania kariery międzynarodowej, możliwość bycia międzynarodowym ekspertem itp.) oraz z wartościami kreatywnymi (otwarcie się na świat, łatwość przekraczania granic, umiejętność poruszania się w zmiennych, różnokulturowych środowiskach). Uwzględniając natomiast motywy podejmowania przedsiębiorczości, które wyróżniają badacze tej formy aktywności, takie jak potrzeba osiągnięć, poczucie własnej skuteczności, skłonność do podejmowania ryzyka, autonomia, płaca (BRZEZIŃSKA, SZMIDT, 2010), wytrwałość w działaniu (BANDURA, BARBARANELLI, CAPRARA, PASTORELLI, 2001), wyższy poziom kompetencji społecznych (BARON, FRESE, BAUM, 2007), można założyć, że dla osób gromadzących większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej istotnie większe znaczenie niż dla osób, które zgromadziły niewielki kapitał przedsiębiorczości studenckiej, będą miały wartości władzy (prestż, kierowanie, dochód, awans), wartości osiągnięć (autonomia, zmienność) oraz wartości społeczne (kontakty z innymi). Natomiast nie wystąpią istotne różnice między grupami osób o niskim i wysokim kapitale przedsiębiorczości studenckiej w odniesieniu do wartości czasu wolnego oraz bezpieczeństwa w pracy, ponieważ rola tych wartości dla ludzi młodych na początkowym etapie kariery zawodowej generalnie jest niewielka (MAKIN, COOPER, COX, 2000).

Nie sformułowano oczekiwań w zakresie preferowanych wartości zawodowych, którymi będą się istotnie różniły osoby o wysokim i niskim kapitale doświadczenia zawodowego. Trudność ta wynika z dwóch zasadniczych przyczyn. Po pierwsze, jak podkreślają wyniki wielu badań i sondaży, obecnie praca w okresie studiów stała się normą, podejmowana jest więc w znacznym stopniu niezależnie od specyfiki przyszłych planów

zawodowych. Po drugie, inwestowanie w kapitał doświadczenia zawodowego w okresie studiów może wynikać z bardzo różnorodnych, indywidualnych motywów — dla części osób może to być świadome gromadzenie różnorodnych umiejętności związanych z przyszłą pracą, budowanie sieci znajomości w celu zwiększania własnych szans na rynku pracy, dla innych — łączenie nauki z pracą to konieczność, warunek umożliwiający studiowanie, może ono także wynikać z potrzeby zwiększenia czy też podratowania rodzinnego budżetu.

Natomiast wobec wyróżnionych zmiennych społeczno-demograficznych przewiduje się, że więcej kapitału edukacyjnego, kapitału językowego oraz kapitału przedsiębiorczości będą gromadziły osoby stanu wolnego, znajdujące się w grupie wiekowej od 20 do 25 lat. Można założyć, że osoby te mają większe wsparcie rodzicielskie, w tym głównie wsparcie finansowe, niż osoby w wieku powyżej 25 lat, z których część ma już własne rodziny. Podjęcie roli rodzinnej (małżonka/małżonki) może zwiększać motywację do podjęcia zatrudnienia i gromadzenia większego kapitału doświadczenia zawodowego, które pozwoli szybciej usamodzielnić się ekonomicznie.

Różnice płciowe związane ze specyfiką funkcjonowania edukacyjno-zawodowego najbardziej zaznaczają się w podejmowaniu aktywności przedsiębiorczej, ale wyniki badań empirycznych nie są w tym obszarze spójne. Z jednej strony badacze twierdzą, że obecnie nie ma przedsiębiorczości „kobiecej” i „męskiej” (por. raport „Przedsiębiorczość kobiet w Polsce”, 2011), z drugiej — wyniki wielu badań pokazują, że w rzeczywistości nadal bardziej prawdopodobne jest podejmowanie samozatrudnienia przez mężczyzn niż przez kobiety (por. CORRELL, 2004; BLANCHFLOWER, 2007). W badaniach własnych nie założono wystąpienia istotnych różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami w grupach osób z niskim i wysokim kapitałem przedsiębiorczości. Nie oczekiwano także różnic płciowych związanych z gromadzeniem kapitału doświadczenia zawodowego. Jak podkreślono w teoretycznej części pracy, aktywność zawodowa w okresie edukacji staje się normą dla wszystkich studiujących. Natomiast przewiduje się, że badane kobiety będą częściej niż mężczyźni inwestowały w kapitał edukacyjny i w kapitał językowy, co może być jednym ze sposobów zwiększania własnych szans i możliwości na rodzimym rynku pracy, rynku nadal przychylniejszym dla mężczyzn.

Wobec wyróżnionych w modelu badawczym czynników zewnętrznych sformułowano następujące oczekiwania:

- a. Sytuacja materialna będzie w sposób istotny różniła grupy osób o niskim i wysokim kapitale kariery (edukacyjnym, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej oraz językowym). Przewidywano, że z gromadzeniem większego kapitału kariery będzie związana korzystniejsza

sytuacja materialna badanych. Korzystna sytuacja materialna w większym stopniu pozwala na podejmowanie dodatkowych form aktywności studenckiej, stwarza większe możliwości wyjazdów zagranicznych celem doskonalenia języka, generalnie zwiększa szanse wydłużania czasu edukacji w szkole wyższej. Ale można także oczekiwać, że to właśnie trudna sytuacja materialna okaże się silniejszym motywatorem do większego gromadzenia kapitału kariery celem polepszenia tej sytuacji we własnej przyszłości.

- b. Przewiduje się, że osoby, które zgromadziły więcej kapitału edukacyjnego, kapitału językowego oraz kapitału przedsiębiorczości studenckiej, będą miały większe poczucie zależności finansowej od innych, natomiast w grupie z większym kapitałem doświadczenia zawodowego to poczucie będzie istotnie niższe. Finansowa zależność od innych w okresie edukacji w szkole wyższej to głównie zależność od rodziców. Obecnie sytuacja ta dotyczy coraz większej liczby młodych dorosłych, co przejawia się m.in. w wydłużającym się ich zamieszkiwaniu z rodzicami. Z danych przytaczanego niejednokrotnie w niniejszej monografii rządowego raportu „Młodzi 2011” wynika, że obecnie z rodzicami mieszka blisko 70% osób do 25. roku życia. Dane Eurostatu z lipca 2012 roku pokazują, że w ubiegłym roku w naszym kraju blisko 81% kobiet i 89% mężczyzn w wieku od 18 do 24 lat żyło pod jednym dachem z rodzicami (średnia unijna wynosi odpowiednio 71% i 81,5%). Natomiast w grupie 25–34-latków z rodzicami nadal mieszka 30% kobiet i 44% mężczyzn (unijna średnia to odpowiednio 20% i 32%)¹. Dla pozostawania w domu duże znaczenie ma to, czy młodzi ludzie kontynuują jeszcze naukę — spośród mieszkających z rodzicami młodych Europejczyków 55% uczy się albo studiuje; w Polsce wartość ta sięga 65%.
- c. Wyróżnione w badaniu grupy osób o niskim i wysokim kapitale kariery będzie istotnie różnicowało wykształcenie rodziców. Oczekiwano, że więcej kapitału kariery zgromadzą osoby mające rodziców z wyższym poziomem wykształcenia. Badania pokazują, że rola rodziców w wyborach zawodowych, jakich dokonują ich dzieci, może być zarówno pozytywna, jak i negatywna (PENICK, JEPSEN, 1992; MIDDLETON, LOUGHEAD, 1993; WOJTASIK, 1997). W podjętych badaniach własnych nie uwzględniono relacji panujących w rodzinie, stylu wychowania czy postaw rodzicielskich, ograniczono się w nich do roli wykształcenia rodziców, które jest istotnym czynnikiem kształtującym aspiracje, zainteresowania, wpływającym na dążenia i wybory karierowe młodych ludzi (por. DERIDDER, 1990; DRYLL, 2001; ZAWISTOWSKA, 2009). Można więc założyć, że im wyższe wykształcenie mają rodzice, tym bardziej motywują oni swoje dzieci do

¹ Za: <http://wyborcza.biz/biznes/1,100969,8489138>. (Dostęp: 7.07.2013).

gromadzenia w okresie edukacji większego kapitału kariery. W konsekwencji w badaniach własnych oczekiwano, że w grupie osób z wysokim kapitałem kariery będzie istotnie więcej rodziców z wyższym poziomem wykształcenia niż w grupie osób z niższym kapitałem kariery. Ale, podobnie jak w odniesieniu do sytuacji materialnej, możliwe jest także, że rodzice z niższym poziomem wykształcenia w takim samym stopniu jak i rodzice z wyższym poziomem wykształcenia wspierają i zachęcają swoje dzieci do osiągnięć wyższych, niż mają oni sami.

Kolejna grupa pytań miała na celu rozpoznanie regulacyjnej roli zgromadzonych kapitałów kariery w dalszych oczekiwaniach wobec rynku i w dalszych zamierzeniach zawodowych młodych ludzi. Badane rodzaje oczekiwań (oczekiwana łatwość wejścia na rynek oraz przewidywanie możliwości odniesienia sukcesu w przyszłej karierze), a także badane zamierzenia zawodowe mają źródło w specyfice obecnego rynku pracy i w zmieniającej się rzeczywistości rynkowej. Do ich wyróżnienia posłużono się cechami kariery proteuszowej oraz cechami kariery bez granic. W zamierzeniach zawodowych zwrócono uwagę na mobilność fizyczną (diagnozowaną gotowością do realizowania kariery zagranicznej), na mobilność psychologiczną (diagnozowaną gotowością do podjęcia pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów oraz pracy poniżej uzyskanego poziomu wykształcenia), badano także intencję przedsiębiorczą, stanowiącą zarówno wskaźnik zarządzania własną karierą, jak i przejaw pewnego poziomu mobilności. W badaniach oczekiwano, że:

1. Przekonanie o łatwiejszym wejściu na rynek pracy i o możliwości odniesienia na nim sukcesu zawodowego będzie istotnie wyższe w grupie osób, które w okresie edukacji w szkole wyższej zgromadziły więcej kapitału kariery, niż w grupie osób mających niski kapitał kariery.
2. Osoby, które zgromadziły więcej kapitału kariery, będą prezentowały mniejszą gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem swego wykształcenia oraz pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia niż osoby, które zgromadziły mniej badanego kapitału kariery.
3. Osoby, które zgromadziły więcej kapitału przedsiębiorczości studenckiej, będą istotnie częściej deklarowały zamiar założenia własnej firmy jako sposób realizacji kariery zawodowej niż osoby, które nie inwestowały w kapitał przedsiębiorczości studenckiej. Osoby, które zgromadziły więcej kapitału językowego, istotnie częściej będą deklarowały zamiar realizowania kariery zagranicznej niż osoby, które mają niski kapitał językowy.

Ostatnia grupa pytań badawczych dotyczy diagnozy poziomu wysiłku i zaangażowania młodych ludzi, związanego z gromadzeniem kapitału kariery oraz zadowolenia z własnego przygotowania do wejścia na rynek pracy. Przyjęto tu następujące założenia: w grupie osób z wyższym kapitałem kariery — edukacyjnym, kapitałem doświadczenia zawodowego, kapitałem przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitałem językowym — istotnie wyższy będzie poziom po-

134 strzeżanego wysiłku i zaangażowania związanego z gromadzeniem tego kapitału oraz wyższy poziom zadowolenia z własnego przygotowania do dalszego funkcjonowania zawodowego niż w grupie osób z niższym kapitałem kariery. Gromadzenie większego kapitału kariery wymaga poświęcania tej aktywności dodatkowego czasu i energii. Mimo ponoszonych przez badanych większych kosztów gromadzenia kapitału kariery — w badaniach oczekiwano, że posiadanie większego kapitału kariery będzie związane z większym zadowoleniem z własnego przygotowania do rynku pracy.

W analizie danych zastosowano dwa modele statystyczne: model istotności różnic pomiędzy grupami oraz model analizy ścieżek. W modelu istotności różnic wyodrębniono i porównano dwie grupy badanych: jedną grupę stanowiły osoby, które zgromadziły wysoki kapitał kariery, drugą — osoby posiadające niski kapitał kariery. Celem porównania wyróżnionych grup zastosowano test niezależności χ^2 dla zmiennych dyskretnych oraz test nieparametryczny U Manna-Whitneya w przypadku, gdy jedna ze zmiennych była ciągłą. Ponieważ dysponowano dużą próbą, w trakcie określania istotności korzystano ze statystyki Z, którą otrzymano na podstawie statystyki U (Manna-Whitneya) skorygowanej o rangi związane. W celu zidentyfikowania struktury możliwych zależności pomiędzy badanymi zmiennymi zastosowano metodę statystycznej analizy ścieżek (CWALINA, 2000). Metodą tą posłużono się także w procesie weryfikacji założeń dotyczących związku pomiędzy wyróżnionymi czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi oraz specyfiką przewidywanego dalszego funkcjonowania zawodowego. Zależności korelacyjne badano, korzystając ze współczynnika Pearsona dla zmiennych ciągłych o zależności liniowej oraz ze współczynnika tau Kendalla, gdy przewidywano, że badane zależności mogą mieć charakter nieliniowy lub zmienne były zmiennymi porządkowymi. W analizach posługiwano się programami statystycznymi: IBM SPSS Statistics, Statistica, a analizę ścieżek wykonano za pomocą programu Mplus.

Narzędzia badawcze i sposoby pomiaru zmiennych

W badaniach zastosowano następujące narzędzia diagnostyczne:

1. Kwestionariusz „Orientacja na Wartości Zawodowe” SEIFERTA i BERGMANNA (1983) w polskiej adaptacji ZALEWSKIEJ (2000).
2. Kwestionariusz stylów aktywności Wieczorkowskiej, skala o nazwie MET10 (WIECZORKOWSKA, SIARKIEWICZ, 2004).
3. Kwestionariusz osobowości NEO-FFI COSTY i McCRAE’A (1992a, 1992b) w polskiej adaptacji ZAWADZKIEGO, STRELAUA, SZCZEPANIAKA i ŚLIWIŃSKIEJ (1998).
4. Kwestionariusz własny.

Kwestionariusz „Orientacja na Wartości Zawodowe” to technika oparta na koncepcji wartości zawodowych SUPERA (1957, 1970, 1972, 1976, 1980), w której traktowane są one jako podstawowe elementy osobowości, jako względnie trwałe preferencje osoby, które mogą wpływać na rozwój zawodowy, na oczekiwania związane z pracą i z karierą zawodową, a także na aktywność pozazawodową.

Kwestionariusz mierzy 16 następujących wartości diagnozowanych przy użyciu 48 twierdzeń: altruizm, wartości estetyczne, kreatywność, stymulacja intelektualna, autonomia, zmienność, osiągnięcia, prestiż, kierowanie, dochód, bezpieczeństwo, awans, stosunki z kolegami, stosunki z przełożonymi, warunki pracy, orientacja na czas wolny. Każdą wartość ocenia się na skali: zupełnie nieważne, mało ważne, średnio ważne, ważne, bardzo ważne. Wskaźnikiem orientacji na daną wartość jest średnia ocen dla trzech diagnozujących ją twierdzeń. Stopień ważności poszczególnych wartości tworzy hierarchię celów istotnych dla badanych osób w ich przyszłej pracy zawodowej. Zebrane wyniki pogrupowano dodatkowo według trzech wymiarów teoretycznych: władza, osiągnięcia, wartości społeczne. Wymiar „władza” odnosi się do takich wartości jak prestiż, kierownictwo, dochód i możliwość awansu. Wymiar „osiągnięcia” obejmuje stymulację intelektualną, autonomię, zmienność i osiągnięcia. Natomiast wymiar „wartości społeczne” dotyczy altruizmu, stosunków z kolegami i stosunków z przełożonymi.

Wszystkie skale charakteryzują się satysfakcjonującą zgodnością wewnętrzną, wystarczającą do celów badań zbiorowych i porównań międzygrupowych (alfa Cronbacha w przedziale 0,75—0,90 wśród studentów oraz 0,73—0,88 wśród pracowników; ZALEWSKA, 2000, s. 67).

W badaniach własnych uzyskano następujące średnie dla poszczególnych wartości: wartości społeczne $M = 4,20$, $SD = 0,51$; władza $M = 3,91$, $SD = 0,56$; osiągnięcia $M = 3,89$, $SD = 0,52$; wartości estetyczne $M = 2,77$, $SD = 0,99$; wartości kreatywne $M = 3,63$, $SD = 0,88$; bezpieczeństwo $M = 4,21$, $SD = 0,68$; warunki pracy $M = 4,26$, $SD = 0,58$; orientacja na czas wolny $M = 3,79$, $SD = 0,72$.

Do diagnozowania stylu aktywności w koncepcji Wieczorkowskiej (WIECZORKOWSKA, SIARKIEWICZ, 2004) zastosowano skalę o nazwie MET10, która zawiera 10 pozycji dotyczących przywiązywania wagi do szczegółów i simultaneousnego (w odróżnieniu od sekwencyjnego) sposobu realizacji zadań. Uzyskany wynik wskazuje na zsyntetyzowaną tendencję osoby do zachowania się w określony sposób. Narzędzie ma satysfakcjonującą zgodność wewnętrzną (alfa Cronbacha 0,74—0,90; WIECZORKOWSKA, SIARKIEWICZ, 2004, s. 21), co pozwala na zastosowanie go w badaniach o charakterze eksploracyjnym. Każda pozycja opisuje dwa różne sposoby zachowania się w konkretnej sytuacji. Zadaniem osoby badanej jest określenie, czy w opisanej sytuacji zachowałaby się „jak osoba A”, „raczej jak osoba A”, „raczej jak osoba B”, „jak osoba B”, jeśli natomiast nie potrafi ona udzielić odpowiedzi, to zaznacza odpowiedź „?” (*nie wiem*). Przykład twierdzenia: *Osoba A często przerywa pracę, zajmując się w przerwach czymś innym. Osoba B nie lubi mieć rozpoczętych paru zadań.* W tym przykładzie styl osoby A jest stylem przedziałowym, natomiast styl osoby B — stylem punktowym. Im większą liczbę punktów osoba badana uzyskuje w odpowiedzi na pytania kwestionariusza, tym większą przejawia skłonność do stylu punktowego. Średni wynik uzyskany przez badanych wynosi $M = 3,06$, $SD = 0,59$.

Do diagnozy osobowości zastosowano NEO-FFI w polskiej adaptacji ZAWADZKIEGO, STRELAUA, SZCZEPANIAKA i ŚLIWIŃSKIEJ (1998). Zastosowanie kwestionariusza NEO-FFI wynika z eksploracyjnego charakteru podjętych badań, w których jednym z ważnych celów jest opis osobowości osób gromadzących różne wielkości kapitału kariery oraz rozpoznanie związku badanych cech osobowości z oczekiwaniami i zamierzeniami zawodowymi badanych. Mimo licznych niedostatków i ocen krytycznych kwestionariusz ten pozostaje najpopularniejszą i najbardziej preferowaną ze względów praktycznych i teoretycznych propozycją skoncentrowaną na potwierdzeniu wagi podstawowych cech osobowości w różnorodnych obszarach funkcjonowania jednostki.

W poszczególnych skalach uzyskano następujące średnie: neurotyczność $M = 19,94$, $SD = 8,72$; ekstrawersja $M = 30,0$, $SD = 5,86$; otwartość na doświadczenie $M = 27,80$, $SD = 6,94$; ugodowość $M = 28,23$, $SD = 6,52$; sumienność $M = 27,59$, $M = 5,50$.

Kwestionariusz własny powstał jako narzędzie służące realizacji następujących celów badawczych:

1. Rozpoznaniu wielkości zgromadzonych przez respondentów następujących rodzajów kapitału kariery: kapitału edukacyjnego, kapitału doświadczenia zawodowego, kapitału przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitału językowego.
2. Rozpoznaniu oczekiwań wobec rynku pracy oraz dalszych zamierzeń zawodowych badanych.
3. Diagnozie poziomu wysiłku i zaangażowania związanego z przygotowaniem się do wejścia na rynek pracy.
4. Diagnozie poziomu zadowolenia z własnego przygotowania do wejścia na rynek pracy.
5. Rozpoznaniu sytuacji materialnej badanych oraz stopnia ich finansowej zależności od innych.
6. Zgromadzeniu danych osobowych respondentów (wiek, płeć, stan cywilny).

Pierwsza wersja kwestionariusza powstała na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz badania pilotażowego, przeprowadzonego na grupie 221 studentów; jego wersja ostateczna to efekt licznych konsultacji z doradcami zawodowymi, pracodawcami oraz z psychologami zajmującymi się pomocą młodzieży w podejmowaniu decyzji zawodowych i w planowaniu przyszłej kariery. Głównym celem badania pilotażowego było rozpoznanie rodzaju działań, jakie podejmują ludzie młodzi celem przygotowania się do wejścia na rynek pracy. Na podstawie swobodnych wypowiedzi respondentów sędziowie kompetentni wyróżnili cztery kategorie takich działań:

1. Młodzi ludzie uczą się, kończą studia wyższe, realizują nie tylko jeden kierunek, lecz równolegle podejmują więcej kierunków studiów, na ostatnim roku rozpoczynają już studia podyplomowe — ten rodzaj aktywności nazwano *gromadzeniem kapitału edukacyjnego*.
2. W czasie studiów pracują, jest to praca zarówno związana, jak i niezwiązana z kierunkiem studiów, praca dorywcza, praca wakacyjna, nieobjęte programem studiów dodatkowe praktyki, wolontariat — ten rodzaj aktywności nazwano *gromadzeniem kapitału doświadczenia zawodowego*.
3. Podejmują dodatkową aktywność o charakterze naukowym, organizacyjnym sportowym, są organizatorami i/lub aktywnymi uczestnikami konferencji, spotkań na uczelni z przyszłymi pracodawcami, z przedstawicielami zawodów, do których przygotowują ich studia, pracują w kołach naukowych itp. — ten rodzaj aktywności nazwano *gromadzeniem kapitału przedsiębiorczości studenckiej*.
4. Doskonalą swoje kompetencje językowe, uczą się języków obcych, odbywają staże zagraniczne, uczestniczą w wymianie międzynarodowej — ten rodzaj aktywności nazwano *gromadzeniem kapitału językowego*.

Pomiar kapitału edukacyjnego

Wskaźnikiem wielkości zgromadzonego przez badanych kapitału edukacyjnego jest liczba równolegle realizowanych kierunków studiów. Przyjęto, że niższy kapitał edukacyjny ma osoba, która kończy jeden kierunek studiów, niezależnie od formy i trybu tych studiów, natomiast wyższy kapitał edukacyjny ma osoba, która studiuje równolegle więcej niż jeden kierunek. Osoby studiujące i kończące jeden kierunek nazwano studentami jednokierunkowymi, a realizowaną przez nich ścieżkę edukacji — ścieżką A. Natomiast osoby studiujące równolegle na co najmniej dwóch kierunkach nazwano studentami dwukierunkowymi, a realizowaną przez nich ścieżkę edukacji — ścieżką B.

Grupę studentów dwukierunkowych stanowiły dwie kategorie badanych: były to osoby, które w momencie badania kończyły drugi kierunek (pierwszy został zakończony wcześniej) i deklarowały zamiar wejścia na rynek, oraz osoby, które kończyły pierwszy ze studiowanych kierunków i niezależnie od kontynuowania nauki na drugim kierunku także deklarowały zamiar podjęcia pracy przed zakończeniem drugiego kierunku.

W konsekwencji przyjętych założeń uznano, że edukacyjny kapitał kariery respondentów w momencie badania został w pewien sposób zamknięty i będzie zainwestowany w karierę zawodową.

Pomiar kapitału doświadczenia zawodowego

Wielkość posiadanego kapitału doświadczenia zawodowego diagnozowano na podstawie deklaracji badanych o podejmowaniu w okresie studiów następujących rodzajów aktywności:

1. Pracy związanej z kierunkiem studiów (0 pkt. brak pracy — 1 pkt doświadczenie pracy).
2. Pracy niezwiązanej z kierunkiem studiów (0 pkt. brak pracy — 0,5 pkt. doświadczenie pracy).
3. Działalności wolontariackiej (0 pkt. brak — 0,5 pkt. doświadczenie wolontariackie).
4. Dodatkowych, nieobjętych programem studiów praktyk i/lub staży (0 pkt. brak; 0,5 pkt. za zrealizowane 1—2 dodatkowe praktyki/staże; 1 pkt za zrealizowane więcej niż 2 dodatkowe praktyki/staże).

Zaproponowany sposób oceny doświadczenia zawodowego posiadanego przez badanych stanowi efekt licznych konsultacji, które przeprowadziła autorka pracy zarówno z pracodawcami, jak i z osobami zajmującymi się rekrutacją, co wszakże nie oznacza, że jest on wolny od określonego stopnia subiektywizmu.

Wskaźnikiem wielkości posiadanego przez daną osobę kapitału doświadczenia zawodowego jest suma punktów na skali od 0 — brak kapitału do-

świadczenia zawodowego, do 3 — maksymalny kapitał doświadczenia zawodowego. Przyjęto, że osoby, które uzyskały 0 lub 0,5 pkt. (co oznacza, że albo nie podejmowały żadnej z wyróżnionych form aktywności, albo mają bardzo niewielkie doświadczenie zawodowe), stanowią jedną grupę — jest to grupa z bardzo niewielkim kapitałem doświadczenia zawodowego lub z brakiem tego kapitału, natomiast osoby realizujące pracę związaną z kierunkiem studiów i/lub często podejmujące pozostałe formy wyróżnionej w kwestionariuszu aktywności zawodowej stanowią drugą grupę — jest to grupa mająca wysoki kapitał doświadczenia zawodowego.

Przyjęcie wartości granicznej na poziomie 0,5 pkt. pokrywa się z medianą zmiennej kapitał doświadczenia zawodowego. Jest to dodatkowy argument przemawiający za jego przyjęciem jako punktu progowego, gdyż wtedy obie grupy respondentów (z większym doświadczeniem zawodowym i z niewielkim doświadczeniem zawodowym lub jego brakiem) mają zbliżoną liczebność. W badanej grupie $M = 0,77$; $SD = 0,52$, $Me = 0,5$.

Pomiar kapitału przedsiębiorczości studenckiej

Zgodnie z założeniami modelu badawczego kapitał przedsiębiorczości studenckiej to zachowania realizowane w roli *organizatora* oraz *uczestnika* różnorodnych dodatkowych działań (koła naukowe, konferencje studenckie, grupy dyskusyjne, koła i sekcje sportowe/turystyczne, imprezy studenckie organizowane na wydziale, praca na rzecz wydziału, spotkania z pracodawcami oraz przedstawicielami zawodu, do którego wykonywania przygotowują się studenci, i wszelkie inne dodatkowe inicjatywy społeczne).

Adekwatnie do przyjętej definicji diagnoza tego kapitału została przeprowadzona na podstawie odpowiedzi na dwa rozbudowane pytania kwestionariusza: jedno dotyczyło częstotliwości podejmowania badanych rodzajów aktywności w roli *organizatora*, drugie — w roli *uczestnika* tych działań. Do każdego pytania odniesiono skalę od 1 (nigdy nie byłem organizatorem/uczestnikiem działań na rzecz społeczności akademickiej, takich jak koła naukowe, konferencje studenckie, grupy dyskusyjne itd.) do 5 (bardzo często, więcej niż 7 razy, byłem w okresie studiów organizatorem/uczestnikiem powyższych form aktywności).

Tak diagnozowaną przedsiębiorczość można traktować jako zmienną ciągłą, ale w celu ujednolicenia analiz statystycznych uznano ją za zmienną dychotomiczną, podziału grupy ze względu na wielkość kapitału przedsiębiorczości studenckiej (niska przedsiębiorczość — wysoka przedsiębiorczość) dokonano, uwzględniając wartość mediany, która wyniosła 1,5. Pozostałe statystyki opisowe to $M = 1,95$, $SD = 0,91$.

Pomiar kapitału językowego

W podjętych badaniach wskaźnikiem kapitału językowego jest deklarowana liczba znanych badanym języków obcych oraz oceniany przez nich samych poziom zaawansowania każdego z nich: podstawowy (1 pkt), średnio zaawansowany (2 pkt.), zaawansowany (3 pkt.), biegły (4 pkt.). Wskaźnik wielkości kapitału językowego stanowi suma wszystkich punktów.

Podziału grupy ze względu na wielkość kapitału językowego (niski kapitał językowy — wysoki kapitał językowy) dokonano, uwzględniając wartość mediany $Me = 3,0$, pozostałe statystyki opisowe to $M = 3,64$, $SD = 1,77$.

Badanie oczekiwań wobec rynku i dalszych zamierzeń zawodowych

Do badania oczekiwań i dalszych zamierzeń zawodowych zastosowano jednopytaniowe 5-stopniowe skale szacunkowe z zestawem odpowiedzi od 1 — *zdecydowanie nie*, do 5 — *zdecydowanie tak*. Takim skalom przysługuje status skal porządkowych (BRZEZIŃSKA, BRZEZIŃSKI, 2004, s. 298). Miary jednopytaniowe zastosowano ze względów praktycznych — w sytuacji, kiedy badany odpowiada na wiele pytań, zwiększają one szansę, że jego motywacja nie ulegnie obniżeniu i udzieli wszystkich odpowiedzi z taką samą starannością, co nie pozostaje bez wpływu na jakość zgromadzonego materiału badawczego (ROBINS, HENDIN, TRZESNIEWSKI, 2001). Miary jednopytaniowe są ponadto bardziej użyteczne w przypadku prostych, konkretnych konstruktów (por. ROSSITER, 2002).

Oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe badanych diagnozowano za pomocą odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak sądzisz, czy wejście na rynek i znalezienie na nim pracy po ukończeniu studiów wyższych będzie dla Ciebie łatwe?
2. Jak sądzisz, czy masz możliwość i szansę odniesienia zawodowego sukcesu w Twojej przyszłej karierze?
3. Czy jesteś gotowy(a) do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów?
4. Czy jesteś gotowy(a) do podjęcia pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia?
5. Czy masz zamiar założyć własną firmę?
6. Czy masz zamiar podjąć karierę zagraniczną?

Pomiar poziomu wysiłku związanego z przygotowaniem do wejścia na rynek pracy

Do badania poziomu wysiłku wykorzystano graficzną skalę o nazwie „Syzyf” (POTOCKA-HOSER, 1985). Osobom badanym pokazywano 10 rysunków

człowieka pchającego pod górę różnej wielkości kule — od bardzo małej do bardzo dużej. Zadaniem respondenta był wybór tego rysunku, który najlepiej odzwierciedla wysiłek włożony w dotychczasowy proces przygotowania się do rynku pracy i do swojej dalszej kariery. Rysunkom przyporządkowano liczby, tworząc skalę porządkową: rysunkowi człowieka pchającego najmniejszą kulę przypisano 1 pkt (bardzo niewielki wysiłek), rysunkowi człowieka pchającego kulę największą — 10 pkt. (bardzo duży wysiłek). Średnia przyjęła wartość $M = 6,60$, $SD = 1,82$.

Pomiar poziomu zaangażowania w przygotowanie się do dalszej kariery

Do pomiaru poziomu zaangażowania zastosowano cztery stwierdzenia związane z czasem i energią, które badani zainwestowali w przygotowanie się do rynku pracy (przykłady takich stwierdzeń to: *Poświęcam bardzo dużo czasu na działania związane z moją przyszłą karierą zawodową; Poświęcam bardzo dużo energii na przygotowanie się do mojej przyszłej kariery zawodowej*). Badani odpowiadali na pytania, mając do dyspozycji skalę pięciostopniową (od *zdecydowanie nie* do *zdecydowanie tak*). Wyniki sumowano, im wyższy wynik, tym większe zaangażowanie w przygotowanie się do dalszej kariery. Średnia przyjęła wartość $M = 3,51$, $SD = 0,93$.

Pomiar poziomu zadowolenia z przygotowania do wejścia na rynek pracy

Do diagnozy poziomu zadowolenia z przygotowania do wejścia na rynek pracy zastosowano skalę graficzną składającą się z uproszczonych rysunków twarzy ludzkiej, wyrażających emocje od bardzo dużego niezadowolenia do bardzo dużego zadowolenia. Była ona wzorowana na skali ZALEWSKIEJ (2001), natomiast w badaniach własnych rozszerzono jej zakres z zaproponowanych przez autorkę siedmiu twarzy do dziesięciu. Zadaniem osoby badanej było zaznaczenie tej twarzy, która odzwierciedla stopień, w jakim jest ona zadowolona ze swojego przygotowania do wejścia na rynek pracy. Rysunkom przyporządkowano liczby, tworząc skalę porządkową: rysunkowi twarzy wyrażającej bardzo duże niezadowolenie przypisano liczbę 1, twarzy przedstawiającej bardzo duże zadowolenie — liczbę 10. Średnia w badanej grupie przyjęła wartość $M = 6,49$, $SD = 1,58$.

Procedura badawcza i osoby badane

Badania uwarunkowań i konsekwencji kapitału kariery ludzi młodych zostały przeprowadzone na grupie studentów kończących edukację w szkole wyższej. Ponieważ zasadniczym przedmiotem badań jest zgromadzony przez badanych kapitał kariery i jego rola w dalszym funkcjonowaniu zawodowym, to podstawowym warunkiem uczestnictwa w badaniach była deklaracja badanych związana z ich zamiarem bezpośredniego wejścia na rynek pracy po zakończeniu obecnego etapu studiów. W konsekwencji grupę studentów jednokierunkowych stanowiły osoby, które deklarowały zarówno zamiar podjęcia pracy po ukończeniu obecnych studiów, jak i niepodejmowanie nowych form edukacji w najbliższym roku. Natomiast grupa studentów dwukierunkowych to osoby, które w momencie prowadzenia badania deklarowały gotowość podjęcia pracy w efekcie ukończenia jednego ze studiowanych kierunków, niezależnie od kontynuowania nauki na drugim z nich. Badania zrealizowano w okresie bezpośrednio poprzedzającym wejście na rynek pracy (w miesiącach maj—czerwiec 2010 i 2011 roku).

W badaniach wzięło udział 1 177 losowo wybranych studentów różnych uczelni wyższych, głównie z terenu województw śląskiego, podkarpackiego oraz wrocławskiego. Ponieważ w ostatecznych analizach uwzględniono wyłącznie dane osób, które deklarowały gotowość wejścia na rynek pracy po ukończeniu obecnego etapu edukacji, to w konsekwencji badaną grupę stanowiło 715 osób. Grupę dobrano tak, aby była możliwie różnorodna, a więc aby w jej skład wchodził studenci reprezentujący różne dyscypliny i różne kierunki studiów. Oto szczegółowy rozkład nauk studiowanych przez badane osoby, oparty na Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U. 2011, nr 179, poz. 1065):

1. Nauki społeczne (140 osób) — pedagogika (45); psychologia (36); socjologia (29); politologia (30).
2. Nauki prawne (51 osób) — prawo (36); administracja (15).
3. Nauki ekonomiczne (157 osób) — zarządzanie (51); ekonomia (56); turystyka (22); logistyka (17); handel zagraniczny (11).

4. Nauki humanistyczne (67 osób) — filologia polska (15); filologia rosyjska (18); germanistyka (21); filologia angielska (13).
5. Nauki ścisłe (88 osób) — matematyka (30); informatyka (42); fizyka (16).
6. Nauki techniczne (155 osób) — inżynieria środowiska (69); budownictwo (38); górnictwo (31); automatyka (17).
7. Nauki przyrodnicze (33 osoby) — geografia (12); ochrona środowiska (21).
8. Nauki medyczne (24 osoby) — medycyna (18); wychowanie fizyczne (6).

Mimo iż wszystkie badane osoby znajdują się na tym samym etapie kariery edukacyjno-zawodowej, to ze względu na fakt, że badacze wyróżnili nowy okres rozwojowy — tzw. wschodzącą dorosłość, która obejmuje wiek od ok. 18 lat do ok. 25 lat (por. ARNETT, 2000; BAŃKA, 2006b), podjęto decyzję uwzględnienia tej fazy w prowadzonych analizach. Zebrane dane pokazały, że w fazie tej mieści się większość respondentów (82%), wśród nich 77% stanowią studenci studiów stacjonarnych. Taki rozkład wieku oraz tryb realizowanych studiów sugeruje, że uczestniczący w badaniach młodzi ludzie to głównie osoby, które podjęły studia wyższe bezpośrednio po zakończeniu edukacji w szkole średniej. Osoby należące do grupy wiekowej od 26 do 30 lat stanowią 18% badanych (wśród nich znajduje się 42% studentów studiów stacjonarnych i 58% studentów studiów niestacjonarnych). Można przewidywać, że studenci stacjonarni należący do tej grupy są w znacznej części studentami dwukierunkowymi, ponieważ podejmowanie dodatkowych równoległych studiów wydłuża czas pobytu na uczelni wyższej. Kobiety w badanej grupie stanowią 59,7%, mężczyźni — 40,3%. Rozkład płci odzwierciedla ogólną tendencję zaznaczającą się w polskich uczelniach². Badani młodzi ludzie to generalnie osoby stanu wolnego (85,7%). Wymienione zmienne społeczno-demograficzne zostały uwzględnione w modelu badawczym, przewidywano bowiem, że mogą one mieć określone znaczenie zarówno dla gromadzenia kapitału kariery celem przygotowania się do wejścia na rynek pracy, jak i dla dalszych oczekiwań wobec rynku pracy i własnej kariery.

² W roku akademickim 2010/2011 w szkołach wyższych wszystkich typów kształciło się w Polsce 1 841,3 tys. studentów, wśród nich kobiety stanowiły 58,8%. Najwięcej kobiet studiowało w wyższych szkołach pedagogicznych (76,1%), następnie w uniwersytetach medycznych (74,6%), w uniwersytetach (66,8%), w wyższych szkołach artystycznych (63,6%) oraz w wyższych szkołach ekonomicznych (60,8%); <http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2012/pdfy/raport2012.pdf>. (Dostęp: 5.09.2012).

R o z d z i a ł 2

Kapitał edukacyjny Uwarunkowania i konsekwencje

W prowadzonych analizach przyjęto, że kapitał edukacyjny badanych to wiedza i kompetencje, które zgromadzili w trakcie procesu edukacji w szkole wyższej, natomiast miarą *wielkości* tego kapitału jest *ilość* zgromadzonej wiedzy i umiejętności. Kapitał kariery ma status zmiennej dychotomicznej — grupę osób z niższym kapitałem stanowią osoby realizujące jeden kierunek studiów, grupę osób z wyższym kapitałem — studenci tzw. dwukierunkowi. Równoległe podejmowanie więcej niż jednego kierunku studiów to zasadnicza strategia, jaką przyjmują młodzi ludzie, mająca zwiększyć ich kapitał edukacyjny zarówno „wszerz” — formalnym dowodem jest uzyskanie więcej niż jednego dyplomu ukończenia wyższej uczelni oraz posiadanie większej liczby różnego typu zaświadczeń, certyfikatów potwierdzających większą liczbę różnorodnych kompetencji, jak i „w głąb” — inwestujący w więcej niż jeden kierunek studiów ludzie młodzi pogłębiają zdobywaną wiedzę, szczególnie wtedy, kiedy studiowane dwa kierunki należą do tego samego obszaru nauk (np. pedagogika i psychologia).

W badaniach nie uwzględniono jakości zgromadzonego kapitału kariery. Wynika to, po pierwsze, z obiektywnych trudności diagnozy jakości zasobów wiedzy i związanych z nią określonych kompetencji, po drugie, stanowi konsekwencję przyjętego w niniejszej monografii celu badań, którym jest próba rozpoznania regulacyjnej roli wielkości zgromadzonego przez badanych kapitału kariery. W efekcie kryterium różnicujące wielkość kapitału edukacyjnego stanowi formalny wskaźnik — studia na jednym kierunku (ścieżka A) oraz studia na więcej niż jednym kierunku (ścieżka B). Ponieważ, jak zaznaczono wcześniej, w skład grupy osób realizujących ścieżkę B wchodzi wyłącznie studenci, którzy w trakcie przeprowadzania badań kończyli jeden ze studiowanych kierunków, to można przyjąć, że niezależnie od tego, czy kończyli pierwszy, główny kierunek, czy drugi, podjęty później, w porównaniu z osobami realizującymi jeden kierunek, mieli oni większy kapitał edukacyjny. W dalszych analizach przyjęto więc następujące oznaczenie:

- Ścieżka A — mniejszy kapitał edukacyjny, studia na jednym wybranym kierunku, ścieżka tradycyjna, deklaracja o podjęciu pracy zawodowej po

- ukończeniu obecnych studiów i niepodjęciu innych form edukacji w najbliższym roku, w momencie badania kapitał edukacyjny zamknęty.
- Ścieżka B — większy kapitał edukacyjny, równoległe realizowanie co najmniej dwóch kierunków studiów, ścieżka nietradycyjna. W czasie prowadzenia badań część osób domknęła kapitał edukacyjny (kończyła drugi ze studiowanych kierunków), część pozostawiła go otwartym (kończyła pierwszy ze studiowanych kierunków). Wszystkie osoby deklarowały wejście na rynek pracy.

Ogólna charakterystyka osób z niskim i wysokim kapitałem edukacyjnym

Uczestniczący w badaniach młodzi ludzie to głównie studenci studiów stacjonarnych drugiego stopnia. W odniesieniu do osób studiujących więcej niż jeden kierunek tryb stacjonarny jest trybem, na którym w zdecydowanej większości rozpoczęli swe studia. Ze zgromadzonych danych wynika także, że decyzja o studiowaniu drugiego kierunku była częściej podejmowana w trakcie realizowania studiów pierwszego stopnia niż studiów drugiego stopnia. Rozkład danych ilustruje istotnie większą tendencję do edukacji szerokoprofilowej studentów studiów stacjonarnych, jednocześnie pokazuje, że także studenci studiów niestacjonarnych podejmują drugi kierunek, ale robią to zdecydowanie rzadziej (por. tabelę 6).

Tabela 6

Kapitał edukacyjny a tryb i stopień studiów pierwszego kierunku

Kapitał edukacyjny	Tryb pierwszego kierunku studiów		Stopień pierwszego kierunku studiów		Ogółem
	stacjonarne	niestacjonarne	pierwszy	drugi	
Ścieżka A	226 (45)	147 (69)	47 (39)	326 (54)	373 (52)
Ścieżka B	276 (55)	66 (31)	73 (61)	269 (46)	342 (48)
R a z e m	502 (100)	213 (100)	120 (100)	595 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 34,504$; $p = 0,000$; $V = 0,220$		$\chi^2 = 9,768$; $p = 0,002$; $V = 0,117$		

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

W kolejnej tabeli przedstawiono obszary nauk, w których obrębie badane osoby gromadzą swój kapitał edukacyjny. Badani dwukierunkowcy częściej swoje pierwsze studia rozpoczynali na kierunkach ścisłych, przyrodniczych oraz prawnych. Mniejszą grupę stanowią osoby, które podjęły drugi kierunek w trakcie realizacji studiów humanistycznych, społecznych czy medycznych. Wynik ten wydaje się zaprzeczać stereotypowemu postrzeganiu studiów humanistycznych oraz społecznych jako stwarzających większe możliwości po-

dejmowania dodatkowych studiów równoległych, rozkład danych pokazuje, że obecnie podejmują je w różnym stopniu studenci wszystkich wyróżnionych obszarów nauk (por. tabelę 7).

Tabela 7

Kapitał edukacyjny a nauki studiowane przez badanych

Kapitał edukacyjny	Obszary nauk studiowane przez badanych								Ogółem
	społeczne	prawne	ekonomiczne	humanistyczne	ścisłe	techniczne	przyrodnicze	medyczne	
Ścieżka A	87 (62)	22 (43)	84 (54)	44 (66)	24 (27)	81 (52)	10 (30)	21 (88)	373 (52)
Ścieżka B	53 (38)	29 (57)	73 (46)	23 (34)	64 (73)	74 (48)	23 (70)	3 (12)	342 (48)
Razem	140 (100)	51 (100)	157 (100)	67 (100)	88 (100)	155 (100)	33 (100)	24 (100)	715 (100)
$\chi^2 = 52,444$; $p = 0,000$; $V = 0,271$									

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Podsumowując te dane, można stwierdzić, że badane osoby gromadzące kapitał edukacyjny w trakcie studiów na jednym kierunku, deklarujące, że po ich ukończeniu zamierzają podjąć pracę i przez najbliższy rok nie kontynuować nauki, to głównie studenci studiów stacjonarnych drugiego stopnia, natomiast grupę osób gromadzących kapitał edukacyjny równolegle na dwóch kierunkach stanowią studenci, którzy swój pierwszy kierunek realizują (zrealizowali) na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia. Strategię inwestowania w dodatkowy kapitał edukacyjny podejmują studenci wszystkich wyróżnionych nauk, częściej studenci nauk ścisłych, przyrodniczych i prawnych.

Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w gromadzeniu edukacyjnego kapitału kariery

Kapitał edukacyjny a płeć, stan cywilny i wiek badanych

W tabeli 8 przedstawiono płeć, stan cywilny oraz wiek osób realizujących tradycyjną i nietradycyjną ścieżkę edukacji.

Zgodnie z oczekiwaniem płeć istotnie różnicuje podejmowanie równoległych studiów na więcej niż jednym kierunku, jednak, co interesujące, więcej studentów dwukierunkowych znajduje się w grupie mężczyzn, a nie, tak jak oczekiwano, w grupie kobiet. Warto podkreślić, że wynik ten jest znaczący,

Kapitał edukacyjny a płeć, stan cywilny i wiek badanych

Kapitał edukacyjny	Płeć		Stan cywilny		Wiek		Ogółem
	kobiety	mężczyźni	panna/ kawaler	zamężna/ żonaty	20—25 lat	26—30 lat	
Ścieżka A	239 (56)	134 (47)	303 (49)	70 (69)	313 (54)	60 (46)	373 (52)
Ścieżka B	188 (44)	154 (53)	310 (51)	32 (31)	271 (46)	71 (54)	342 (48)
R a z e m	427 (100)	288 (100)	613 (100)	102 (100)	584 (100)	131 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 6,148$; $p = 0,013$; $V = 0,093$		$\chi^2 = 12,917$; $p = 0,000$; $V = 0,134$		$\chi^2 = 2,605$; $p = 0,107$; $V = 0,060$		

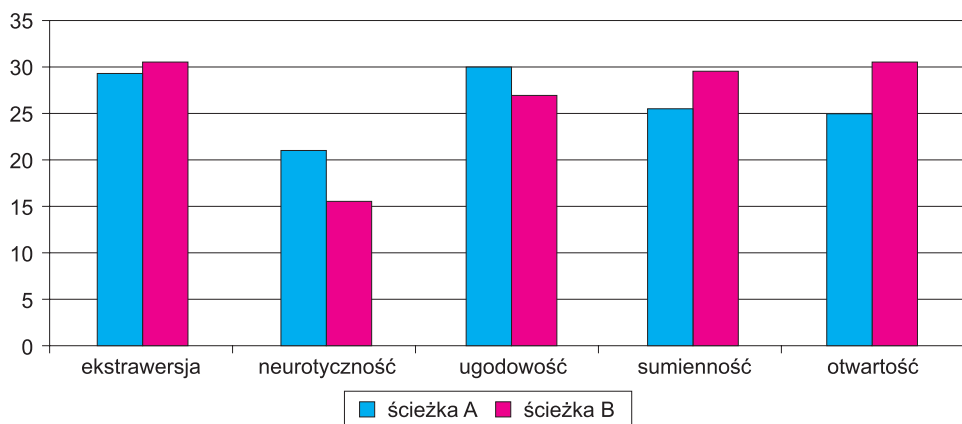
Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

ponieważ generalnie w badanej grupie mężczyzn było mniej niż kobiet. Dane te odbiegają od tradycyjnego postrzegania kobiet (wcześniej także dziewczynek) jako bardziej od mężczyzn zmotywowanych do wkładania większej pracy i większego wysiłku w proces własnej edukacji, bardziej pracowitych i systematycznych, co uzasadnia przewidywanie, że to kobiety będą częściej niż mężczyźni podejmowały dodatkową edukację. Zakładając, że większy kapitał edukacyjny zwiększa szanse młodych ludzi na skuteczniejsze wejście na rynek i zdobycie na nim zatrudnienia, należy przyjąć, że jego przewaga w grupie mężczyzn może stanowić także jedną z przyczyn ich korzystniejszej sytuacji zawodowej.

Porównanie stanu cywilnego osób realizujących odmienne ścieżki edukacyjne potwierdza przyjęte w tym obszarze założenie — ścieżkę B istotnie częściej realizują osoby niepozostające w formalnym związku. Można sądzić, że łączenie roli studenta z rolą małżeńską i/lub rodzinną to jedna z ważnych przyczyn decyzji o szybszym wejściu na rynek pracy i niepodjęciu w określonym czasie dalszej edukacji. Natomiast wiek nie różnicuje istotnie osób mających odmienne wielkości kapitału edukacyjnego, w badanej grupie jedynie nieznacznie więcej studentów dwukierunkowych znajduje się w przedziale wiekowym od 26 do 30 lat.

Kapitał edukacyjny a profil cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki

Wszystkie badane cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki w obu wyróżnionych grupach osób znajdują się na poziomie przeciętnym, natomiast ujawniły się istotne różnice w nasileniu tych cech (*Aneks*, tabela 1). Osoby gromadzące większy kapitał edukacyjny to osoby z istotnie wyższym poziomem ekstrawersji, wyższą sumiennością, wyższą otwartością na doświadczenie, niższym poziomem neurotyczności oraz niższą ugodowością. Różnice te, z wykorzystaniem wartości mediany, przedstawiono na wykresie 1.



Wykres 1. Profile osobowości w grupach respondentów z różną wielkością kapitału edukacyjnego

Otrzymany wynik jest w znacznym stopniu zgodny z oczekiwaniami przyjętymi w badaniach. Osoby studiujące równolegle co najmniej dwa kierunki studiów prezentują wyższy poziom sumienności w porównaniu do osób studiujących jeden kierunek. Sumienność w sposób bezpośredni łączy się z pracą i nauką. Jak piszą COSTA i McCRAE (1992a, 1992b), jest wymiarem, który charakteryzuje stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji jednostki w działaniach zorientowanych na realizację celu. Osoby sumienne zazwyczaj są postrzegane jako skrupulatne, punktualne i rzetelne w pracy, mają duże osiągnięcia akademickie i zawodowe. Stawiają sobie wysokie wymagania, co kształtuje motywację do szukania ambitnych celów. Cechy te mogą sprzyjać podejmowaniu dodatkowej edukacji. Studenci dwukierunkowi mają także istotnie wyższy poziom otwartości na doświadczenie, cechy wspierającej edukację. Może to być konsekwencją faktu, że jednym z jej ważnych wymiarów jest intelektualna ciekawość, nastawienie na odkrywanie nowych idei oraz niezależność w sądach.

We własnych przewidywaniach autorka nie określiła charakteru związku ugodowości z gromadzeniem edukacyjnego kapitału kariery. Przeprowadzone badania pokazały, że osoby, które zgromadziły większy kapitał edukacyjny, wykazują istotnie niższy poziom ugodowości. Wynik ten z jednej strony może być związany z nasiloną potrzebą rywalizacji osób o niskiej ugodowości, dla których podjęcie kolejnych studiów może stanowić jeden ze sposobów zaspokojenia tej potrzeby; ponadto bycie dwukierunkowcem daje swoiste poczucie dumy i wyższości wobec innych. Z drugiej strony równoległe studiowanie na więcej niż jednym kierunku studiów wymaga pewnych umiejętności „pertraktowania” z osobami prowadzącymi zajęcia celem uzyskania ich zgody na indywidualne terminy zaliczeń, egzaminów, dodatkowego przyjęcia do grupy itp., czemu może sprzyjać niska ugodowość.

Tak jak założono, osoby, które zgromadziły większy kapitał edukacyjny, charakteryzuje niższy poziom neurotyczności. Można sądzić, że wspiera on dodatkową aktywność edukacyjną badanych, ponieważ oznacza stabilność emocjonalną, spokój, zdolność do zmagania się ze stresem bez doświadczania obaw, napięć i rozdrażnienia. Niezaprzeczalnie, studiowanie na więcej niż jednym kierunku przysparza więcej sytuacji trudnych, stresowych (podwójna ilość obowiązków, konieczność ich godzenia, presja czasowa), radzenie sobie z nimi to ważny warunek osiągnięcia powodzenia w tym zakresie.

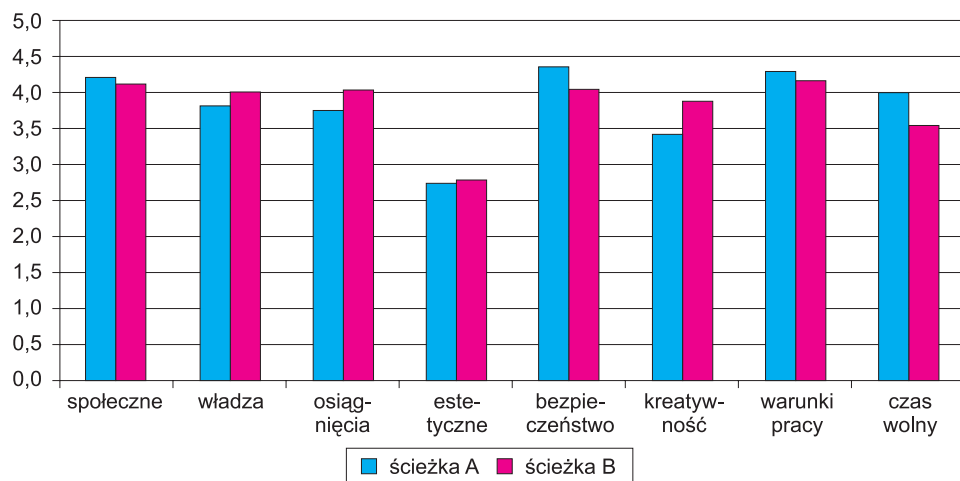
W badaniach przyjęto, że osoby mające większy kapitał edukacyjny będą cechowały się istotnie wyższym poziomem ekstrawersji niż osoby, które zgromadziły mniej kapitału edukacyjnego. Uzyskane wyniki potwierdziły przyjęte oczekiwanie, ekstrawersja okazała się istotnie wyższa w grupie studentów dwukierunkowych. Ponieważ cecha ta wiąże się z dużą potrzebą stymulacji, a realizowanie dwóch kierunków dostarcza podwójnej liczby bodźców i większej liczby kontaktów z ludźmi, to taki sposób funkcjonowania może stanowić dodatkową gratyfikację dla ekstrawertyka, natomiast dla introwertyka byłaby to sytuacja zdecydowanie trudniejsza. Ponadto powiązane z ekstrawersją cechy, takie jak: aktywność, wigor, energia oraz łatwość nawiązywania różnorodnych kontaktów z innymi ludźmi, w sytuacji konieczności samodzielnego ustalania planów zajęć, godzenia ich czasowo i przestrzennie (często drugi studiowany kierunek znajduje się w innej części miasta) mogą mieć dla badanych nie mniej ważne znaczenie.

Przedstawione profile potwierdzają przyjęte w badaniach własnych oczekiwanie, że cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki różnicują grupy młodych ludzi z niższym i wyższym kapitałem edukacyjnym. Należy jednak zachować ostrożność w interpretowaniu tych różnic, ponieważ mimo iż okazały się one statystycznie istotne, w obu grupach badane cechy mieszczą się pomiędzy 4. i 6. stenem, co oznacza przeciętny poziom ich nasilenia.

Kapitał edukacyjny a hierarchia wartości zawodowych

Dla studentów dwukierunkowych istotnie ważniejsze niż dla osób studiujących jeden kierunek okazały się następujące wartości: władza, osiągnięcia oraz kreatywność, natomiast istotnie mniejsze znaczenie mają wartości społeczne, bezpieczeństwo i czas wolny (*Aneks*, tabela 2). Nie ma istotnych różnic pomiędzy preferencjami wartości estetycznych oraz wartości warunków pracy wśród osób, które zgromadziły różne wielkości kapitału edukacyjnego. Wynik ten w znacznym stopniu jest zgodny z przyjętymi oczekiwaniami. Wartości kreatywne, diagnozowane z wykorzystaniem kwestionariusza „Orientacja na wartości zawodowe” SEIFERTA i BERGMANNA (1983), związane są z pracą umożliwiającą generowanie nowych pomysłów, tworzenie czegoś nowego, współdzia-

łanie w projektowaniu nowych rzeczy — można więc założyć, że motywują one i wspierają podejmowany dodatkowy wysiłek intelektualny. Natomiast mniejsze znaczenie wartości czasu wolnego dla studentów dwukierunkowych może świadczyć o ich ponadprzeciętnym zaangażowaniu w proces edukacyjny, co przekłada się na brak czasu wolnego, który obiektywnie staje się wartością mniej istotną. Mniejsza wartość bezpieczeństwa w pracy może być związana z oczekiwaniem możliwości wymiany zgromadzonego większego kapitału edukacyjnego na pracę rokującą większe szanse samorozwoju czy niezależności, być może na pracę o wyższym ryzyku, co zwykle nie stanowi istotnej wartości w pracy zapewniającej duże poczucie bezpieczeństwa. Taki kierunek interpretacji wspiera także większa w grupie studentów dwukierunkowych niż w grupie studentów jednokierunkowych wartość władzy oraz wartość osiągnięć (por. wykres 2).



Wykres 2. Średnie poziomy wartości zawodowych w grupach respondentów z różną wielkością kapitału edukacyjnego

Wartości zawodowe związane są z dążeniem do osiągnięcia celów ważnych dla jednostki w jej przyszłej karierze pozwalają ponadto przewidywać, jakie czynniki staną się źródłem jej satysfakcji zawodowej. Warto porównać uzyskane dane z motywami podejmowania drugiego kierunku studiów wyróżnionymi przez respondentów we wcześniejszych badaniach, które przeprowadziła TURSKA (2010). Ich wyniki prezentuje tabela 9.

Wskazane przez badanych motywy podejmowania drugiego kierunku studiów związane są głównie z oczekiwaniem większej szansy skuteczniejszego wejścia na rynek pracy, a także „zwrotów” w postaci możliwości samorealizacji oraz doświadczania większej satysfakcji i zadowolenia ze swojej przyszłej kariery. W obecnych badaniach dla studentów dwukierunkowych ważniejsze niż

Motywy podejmowania drugiego kierunku studiów

Rodzaje motywów	N	Procent
<i>Zwiększanie szans na rynku pracy.</i> Podwójne studia to efekt presji rynku i dużej konkurencyjności wśród wykształconych absolwentów szukających pracy	89	26,89
<i>Samorealizacja.</i> Podwójne studia to inwestycja w siebie, możliwość rozwijania zainteresowań, poszerzania horyzontów	71	21,45
<i>Dodatkowe kompetencje.</i> Uczenie się systematycznej pracy, bycie osobą bardziej zorganizowaną, poszerzanie sieci znajomości, poznawanie nowych ludzi	69	20,84
<i>Satysfakcja.</i> Szansa sprawdzenia się, poczucie, że w pełni wykorzystywana jest każda chwila na zdobywanie dodatkowych umiejętności	51	15,41
<i>Określone udogodnienia (ulgi) w studiowaniu.</i> Indywidualne ustalanie terminów egzaminów, pierwszeństwo w wyborze grup ćwiczeniowych, indywidualne ustalanie terminów kolokwii oraz dowolne zmiany w planie zajęć, czasami dopuszczenie większej liczby nieobecności	31	9,37
<i>Brak presji na ekonomiczne usamodzielnienie się.</i> Do podwójnych studiów zachęcają rodzice, na których utrzymaniu pozostają młodzi ludzie	20	6,04
R a z e m	331	100,00

dla osób studiujących jeden kierunek są wartości władzy i osiągnięć. Wartość władzy obejmuje prestiż, kierowanie, dochód i awans, natomiast grupa wartości związanych z osiągnięciami to stymulacja intelektualna, autonomia i zmienność. Można więc stwierdzić, że zarówno wyróżnione przez studentów dwukierunkowych we wcześniejszych badaniach motywy podejmowania drugiego kierunku studiów, jak i przedstawiona w niniejszych badaniach hierarchia wartości ważna dla tej grupy badanych wskazują, że gromadzenie dodatkowego kapitału edukacyjnego związane jest w znacznym stopniu z oczekiwaniem pracy umożliwiającej realizację wysokich aspiracji edukacyjno-zawodowych.

Kapitał edukacyjny a styl aktywności

Osoby realizujące więcej niż jeden kierunek studiów, gromadzące w konsekwencji większy kapitał edukacyjny, to istotnie częściej osoby o przedziałowym stylu aktywności ($Z = 7,14$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 3). Wynik ten potwierdza przyjęte w tym obszarze oczekiwania. Równoległe podejmowanie kolejnych studiów związane jest z koniecznością i ze zdolnością realizowania wielu dodatkowych ważnych celów — obecności na licznych zajęciach, dodatkowych zaliczeń i egzaminów, przygotowania co najmniej dwóch prac dyplomowych na końcowym etapie studiów itp. Zgodnie z koncepcją WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992) taki model funkcjonowania bardziej preferują osoby

z szerokimi obszarami akceptacji, związany jest bowiem z symultanicznością, zakłada, a w efekcie ułatwia, ciągle myślenie o wielu opcjach.

Podjęmowanie równoległych studiów na drugim kierunku istotnie częściej przez osoby o przedziałowym stylu aktywności niż przez osoby o punktowym stylu aktywności wynika także z cech środowiska edukacyjnego. Ponieważ zasoby tego środowiska są niezwykle bogate, to zgodnie z założeniami przyjętej koncepcji powoduje to, że „przedziałowcom” trudniej dokonać wśród nich wyboru niż „punktowcom” i w konsekwencji przyjmują strategię inwestowania w wiele opcji. Oznacza to, że będą oni gromadzili więcej niż „punktowcy” wszystkich wyróżnionych w modelu badawczym rodzajów kapitału kariery. Jednocześnie warto podkreślić, że w sytuacji bogatych zasobów, gdy obszar akceptacji „przedziałowców” jest dużo większy niż „punktowców”, próba porównywania zbyt wielu akceptowalnych obiektów staje się dla nich zdecydowanie bardziej obciążająca niż dla osób o punktowym stylu aktywności (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992).

Kapitał edukacyjny a sytuacja materialna i poczucie zależności finansowej badanych

W modelu badawczym założono, że korzystniejsza sytuacja materialna badanych w większym stopniu wspiera podejmowanie równoległych studiów, w konsekwencji prowadzi do gromadzenia przez młodych ludzi większego kapitału edukacyjnego. Przewidywanie to nie zostało potwierdzone. Wyniki badania pokazały, że osób, które mają niski i wysoki edukacyjny kapitał kariery, nie różni w sposób istotny postrzeganie własnej sytuacji materialnej. Większość badanych określa ją jako przeciętną (ścieżka A — 61%, ścieżka B — 56%) lub dobrą (ścieżka A — 25%, ścieżka B — 27%). Brak istotnego związku sytuacji materialnej z posiadanym większym kapitałem edukacyjnym wskazuje, że studia na więcej niż jednym kierunku podejmują obecnie podobnie często osoby, które swoją sytuację materialną oceniają jako korzystną, dobrą, jak i osoby, które postrzegają ją jako zdecydowanie mniej korzystną (por. tabelę 10).

Z sytuacją materialną zwykle wiąże się pewien poziom poczucia zależności finansowej. Czynniki ten istotnie różni badane grupy, mimo iż siła związku jest słaba. Tak jak założono, studenci dwukierunkowi mają większe poczucie zależności finansowej (40%) niż osoby realizujące studia na jednym kierunku (31%). Ponieważ istotnie więcej osób realizujących podwójną ścieżkę edukacji deklaruje finansową zależność od innych, można sądzić, że w odniesieniu do ludzi młodych, szczególnie studentów studiów stacjonarnych, jest to równoznaczne z finansowym wsparciem rodziców, co niezaprzeczalnie stanowi zasadniczy czynnik pozwalający na wydłużenie czasu studiowania i odroczenie wejścia na rynek pracy.

Kapitał edukacyjny a sytuacja materialna i poczucie zależności finansowej

Kapitał edukacyjny	Sytuacja materialna				Zależność finansowa			Ogółem
	bardzo skromna/skromna	przeciętna	dobra	bardzo dobra	niezależność	częściowe wsparcie	zależność	
Ścieżka A	43 (11)	229 (61)	92 (25)	9 (3)	89 (24)	169 (45)	115 (31)	373 (100)
Ścieżka B	48 (14)	189 (56)	94 (27)	11 (3)	67 (20)	138 (40)	137 (40)	342 (100)
R a z e m	91 (13)	418 (58)	186 (26)	20 (3)	156 (22)	307 (43)	252 (35)	715 (100)
	$\chi^2 = 3,803$; $p = 0,433$; $V = 0,073$				$\chi^2 = 6,822$; $p = 0,033$; $V = 0,098$			

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Kapitał edukacyjny a poziom wykształcenia rodziców

Badane grupy z niższym i wyższym kapitałem edukacyjnym istotnie różni poziom wykształcenia rodziców — zarówno matek, jak i ojców. W tabeli 11 przedstawiono jego rozkład w obu grupach.

Tabela 11

Kapitał edukacyjny a poziom wykształcenia rodziców

Kapitał edukacyjny	Wykształcenie				Ogółem
	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	
Matka					
Ścieżka A	14 (4)	97 (26)	178 (48)	84 (22)	373 (100)
Ścieżka B	11 (3)	68 (20)	152 (44)	111 (33)	342 (100)
R a z e m	25 (4)	165 (23)	330 (46)	195 (27)	715 (100)
	$\chi^2 = 9,919$; p = 0,019; V = 0,118				
Ojciec					
Ścieżka A	11 (3)	160 (43)	146 (39)	56 (15)	373 (100)
Ścieżka B	6 (2)	119 (35)	127 (37)	90 (26)	342 (100)
R a z e m	17 (2)	279 (39)	273 (385)	146 (20)	715 (100)
	$\chi^2 = 15,421$; p = 0,001; V = 0,147				

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Tak jak oczekiwano, w grupie studentów dwukierunkowych więcej matek i więcej ojców ma wykształcenie wyższe. Różnice są istotne, co wskazuje na występowanie związku pomiędzy kapitałem kulturowym rodziny pochodzenia w postaci wyższego wykształcenia rodziców i aspiracjami edukacyjnymi młodych ludzi uczestniczących w badaniu.

Kapitał edukacyjny a oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe

Podejmując badania regulacyjnej roli kapitału edukacyjnego, jaki zgromadzili ludzie młodzi w czasie ich dotychczasowej edukacji, założono, że jego wielkość w sposób istotny będzie różnicowała oczekiwania badanych dotyczące łatwości wejścia na rynek pracy oraz przewidywania odniesienia na nim sukcesu zawodowego, jak również będzie związana z preferencją określonego sposobu realizowania dalszej kariery — w badaniu uwzględniono elastyczność, przedsiębiorczość i mobilność. Przejawem elastyczności jest gotowość do podjęcia pracy poniżej uzyskanego poziomu wykształcenia, a także pracy niezgodnej z kierunkiem wykształcenia, przedsiębiorczość diagnozowano jako zamiar założenia własnej firmy, natomiast mobilność odniesiono do gotowości podjęcia kariery zagranicznej.

Kapitał edukacyjny a oczekiwana łatwość wejścia na rynek pracy i przewidywanie odniesienia sukcesu w przyszłej karierze zawodowej

Młodzi ludzie mają dziś świadomość trudności w znalezieniu pracy po zakończeniu edukacji w szkole wyższej. Zebrane dane potwierdzają, że tylko nieliczne osoby sądzą, że będzie to bardzo łatwe (por. tabelę 12). Ale, tak jak oczekiwano, trudności te dostrzega istotnie większa grupa studentów jednokierunkowych (50%) w porównaniu z grupą studentów dwukierunkowych (43%). Jednocześnie 23% osób realizujących podwójną ścieżkę edukacji jest przekonanych o tym, że wejście na rynek pracy po ukończeniu studiów będzie dla nich łatwe i bardzo łatwe — w grupie osób studiujących w sposób tradycyjny sądzi tak jedynie 14% badanych. Różnice są statystycznie istotne ($Z = -5,32$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 3).

Tabela 12

Kapitał edukacyjny a oczekiwana łatwość wejścia na rynek

Kapitał edukacyjny	Wejście na rynek i znalezienie pracy					Ogółem
	bardzo trudne	trudne	ani łatwe, ani trudne	łatwe	bardzo łatwe	
Ścieżka A	34 (9)	153 (41)	133 (36)	45 (12)	8 (2)	373 (100)
Ścieżka B	13 (4)	133 (39)	116 (34)	78 (22)	2 (1)	342 (100)
R a z e m	47 (7)	286 (40)	249 (35)	123 (17)	10 (1)	715 (100)
	$\chi^2 = 23,095$; $p = 0,000$; $V = 0,180$					

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Generalnie badani młodzi ludzie są przekonani, że zdobyty przez nich w dotychczasowej edukacji kapitał wiedzy i umiejętności pozwoli im na odniesienie zawodowego sukcesu w karierze ($M = 3,44$ na 5-stopniowej skali typu Likerta), jednocześnie przeświadczenie to jest istotnie wyższe w grupie studentów dwukierunkowych ($Z = -8,34$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 3) niż w grupie studentów jednokierunkowych. Wynik ten pozwala uznać kapitał edukacyjny za ważny regulator przekonania o pomyślnym realizowaniu przyszłej kariery zawodowej.

**Kapitał edukacyjny a gotowość do podjęcia pracy
niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów
oraz pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia**

Trudny rynek pracy powoduje, że coraz częściej warunkiem zatrudnienia osób kończących edukację w szkole wyższej staje się zgoda na podjęcie, szczególnie na początkowym etapie kariery, pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów, a także pracy poniżej posiadanego poziomu wykształcenia. Akceptacja takiej pracy zwiększa szanse na jej otrzymanie, jednocześnie można przewidywać, że mniej skłonne do przyjęcia takiej postawy będą osoby, które w okresie studiów zgromadziły większy kapitał kariery, ponieważ oczekują z tego powodu większych korzyści.

Wyniki przeprowadzonego badania pokazały, że gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów jest istotnie wyższa w grupie z mniejszym kapitałem edukacyjnym niż w grupie z większym kapitałem ($Z = 5,85$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 3). Gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów deklaruje aż 52% osób, które zgromadziły mniejszy kapitał, w porównaniu z 32% osób mających większy kapitał edukacyjny (por. tabelę 13).

Tabela 13

**Kapitał edukacyjny a gotowość do podjęcia pracy niezgodnej
z kierunkiem ukończonych studiów**

Kapitał edukacyjny	Praca niezgodna z ukończonym kierunkiem studiów					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Ścieżka A	19 (5)	56 (15)	105 (28)	153 (41)	40 (11)	373 (100)
Ścieżka B	42 (12)	86 (25)	104 (31)	86 (25)	24 (7)	342 (100)
R a z e m	61 (8)	142 (20)	209 (29)	239 (34)	64 (9)	715 (100)
$\chi^2 = 36,522$; $p = 0,000$; $V = 0,226$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Podobną postawę zajmują badane osoby wobec gotowości do podjęcia pracy poniżej uzyskanego poziomu wykształcenia — większy kapitał edukacyjny to mniejsza skłonność do zgody na obniżenie swoich oczekiwań i mniejsza gotowość do podjęcia pracy niewymagającej wyższego wykształcenia. Różnice okazały się statystycznie istotne ($Z = 6,27$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 3). Ponadto w grupie osób z mniejszym kapitałem edukacyjnym większa jest zarówno gotowość do podjęcia pracy poniżej poziomu posiadanego wykształcenia, jak i więcej jest osób niezdecydowanych. W konsekwencji można założyć, że w sytuacji braku zatrudnienia osoby te zaakceptują taki rodzaj pracy (por. tabelę 14).

T a b e l a 14

Kapitał edukacyjny a gotowość do podjęcia pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia

Kapitał edukacyjny	Praca poniżej poziomu zdobytego wykształcenia					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Ścieżka A	46 (12)	96 (26)	154 (41)	69 (19)	8 (2)	373 (100)
Ścieżka B	124 (36)	74 (22)	95 (28)	41 (12)	8 (2)	342 (100)
R a z e m	170 (24)	170 (24)	249 (35)	110 (15)	16 (2)	715 (100)
$\chi^2 = 58,508$; $p = 0,000$; $V = 0,286$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Gotowość do obniżenia swoich oczekiwań celem wejścia na rynek pracy może być przejawem pewnego rodzaju elastyczności. Przeprowadzone badania pokazały, że niezależnie od wielkości zgromadzonego kapitału edukacyjnego, tak rozumiana elastyczność badanych młodych ludzi przejawia się w następującej postawie: w większej akceptacji pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów (43%) i w zdecydowanie mniejszej akceptacji pracy poniżej poziomu uzyskanego wykształcenia (17%). Absolwenci nie obawiają się pracy w innym obszarze niż ten, do którego przygotowały ich studia, natomiast istotnie mniejszy jest brak zgody na rezygnację z określonego poziomu aspiracji, nawet w początkowym okresie kariery.

Kapitał edukacyjny a zamiar założenia własnej firmy

Założenie własnej firmy jest jednym ze sposobów wejścia na rynek pracy. Czy zamiar podjęcia samozatrudnienia jako formy realizowania swojej przyszłej kariery ma związek ze zgromadzonym kapitałem edukacyjnym? Nie przewidywano wystąpienia istotnych różnic w tym zakresie pomiędzy grupami jedno- i dwukierunkowców, uzyskane dane empiryczne są zgodne z tym przewidywaniem — wielkość zgromadzonego kapitału edukacyjnego nie różnicuje istotnie deklaracji badanych, które dotyczą podjęcia samozatrudnienia

w swojej przyszłej karierze ($Z = 1,42$, $p > 0,05$; *Aneks*, tabela 3). Jednocześnie częściej deklarują taki zamiar osoby studiujące jeden kierunek — 43% w porównaniu z 38% osób studiujących na więcej niż jednym kierunku studiów. Przedstawione dane pozwalają ponadto na stwierdzenie, że deklarowane zainteresowanie pracą na własny rachunek w grupie badanych młodych ludzi nie jest małe (por. tabelę 15).

Tabela 15

Kapitał edukacyjny a zamiar założenia własnej firmy

Kapitał edukacyjny	Zamiar założenia własnej firmy					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Ścieżka A	20 (5)	78 (21)	116 (31)	105 (28)	54 (15)	373 (100)
Ścieżka B	35 (10)	74 (22)	102 (30)	75 (22)	56 (16)	342 (100)
R a z e m	55 (8)	152 (21)	218 (31)	180 (25)	110 (15)	715 (100)
$\chi^2 = 8,804$; $p = 0,066$; $V = 0,111$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Kapitał edukacyjny a motywacja do kariery zagranicznej

Mimo że obecnie możliwość realizowania kariery zagranicznej jest łatwiejsza niż kiedyś, to dane przedstawione w różnorodnych raportach (np. raport „Młodzi 2011”, raporty CBOS) podkreślają, że nie stanowi ona szczególnie atrakcyjnej alternatywy dla ludzi młodych. Zgromadzone dane pokazały, że także wśród badanych kończących edukację w szkole wyższej motywacja do realizowania kariery poza granicami nie jest wysoka, deklarowana gotowość do jej podjęcia okazała się podobna w obu badanych grupach ($Z = 0,16$, $p > 0,05$; *Aneks*, tabela 3). Kariere zagraniczną planuje 22% osób kończących jeden kierunek studiów i 28% studentów studiujących na dwóch kierunkach (por. tabelę 16).

Tabela 16

Kapitał edukacyjny a zamiar podjęcia kariery zagranicznej

Kapitał edukacyjny	Zamiar podjęcia kariery zagranicznej					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Ścieżka A	57 (15)	113 (30)	121 (33)	59 (16)	23 (6)	373 (100)
Ścieżka B	59 (17)	110 (32)	79 (23)	73 (22)	21 (6)	342 (100)
R a z e m	116 (16)	223 (31)	200 (28)	132 (19)	44 (6)	715 (100)
$\chi^2 = 9,144$; $p = 0,058$; $V = 0,113$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Warto także podkreślić, że większy kapitał edukacyjny nieznacznie zmniejsza obszar niepewności co do dalszych planów realizowania swojej kariery zawodowej poza granicami kraju — mniej jest osób niezdecydowanych na taki rodzaj kariery w grupie studentów dwukierunkowych (23%) niż w grupie osób studiujących jeden kierunek (33%). Taki rozkład odpowiedzi może wskazywać na rolę kapitału edukacyjnego jako czynnika zwiększającego stopień pewności i zdecydowania w kwestii dalszych planów karierowych młodych ludzi.

Kapitał edukacyjny a wysiłek, zaangażowanie i zadowolenie z własnego przygotowania do realizacji przyszłej kariery

Postrzegany wysiłek związany z przygotowaniem się do wejścia na rynek pracy jest większy w grupie osób studiujących więcej niż jeden kierunek, różnice pomiędzy grupami okazały się istotne ($Z = -1,92$, $p < 0,05$; *Aneks*, tabela 3).

Wynik ten jest zgodny z przyjętym założeniem, ponieważ jednak różnice pomiędzy grupami, mimo że istotne, nie są znaczne, może on wskazywać na ważną w tym procesie moderującą rolę indywidualnego potencjału i zdolności — czynników, które ułatwiają gromadzenie edukacyjnego kapitału kariery i mogą powodować, że subiektywnie postrzegany wysiłek jest mniejszy.

Wysiłek bywa zwykle utożsamiany z zaangażowaniem. Jak podkreślono w teoretycznej części niniejszej monografii, nie są to jednak kategorie tożsame (ZALESKI, 1991). We własnym modelu badawczym wskaźnikiem poziomu zaangażowania jest ilość czasu i energii poświęcanych różnorodnym działaniom związanym z przyszłą karierą zawodową. Założono, że poziom tak rozumianego zaangażowania będzie wyższy w grupie studentów dwukierunkowych niż w grupie studentów jednokierunkowych. Uzyskane dane potwierdziły to założenie — różnice pomiędzy wyróżnionymi grupami są istotne statystycznie ($Z = -8,19$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 3). Istotnie wyższy okazał się także poziom zadowolenia z przygotowania do dalszej kariery w grupie osób mających większy kapitał edukacyjny w porównaniu z osobami, które ukończyły jeden kierunek studiów i zgromadziły mniejszy kapitał edukacyjny ($Z = -3,62$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 3).

Specyfika gromadzenia kapitału edukacyjnego

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wynika, że młodzi ludzie, którzy zgromadzili niski i wysoki edukacyjny kapitał kariery, różnią się istotnie pod względem

większości zmiennych wyróżnionych w modelu badawczym. Większy kapitał edukacyjny mają osoby stanu wolnego niż osoby zamężne/żonate. Jak wcześniej podkreślono, może to wynikać z większej potrzeby ekonomicznego usamodzielnienia się osób pozostających w związkach, która sprawia, że większe znaczenie dla nich ma w ich obecnej sytuacji podjęcie pracy, natomiast podejmowanie dodatkowej edukacji staje się na określony czas mniej ważne.

W odniesieniu do płci oczekiwano, że większy kapitał edukacyjny będą gromadziły kobiety, jednak okazało się, że w badanej grupie to mężczyźni częściej niż kobiety podejmują równoległe drugi kierunek studiów i w konsekwencji gromadzą więcej edukacyjnego kapitału kariery. Ten interesujący wynik pozwala jedynie na podkreślenie zmieniającego się modelu edukacyjno-zawodowej kariery kobiet i mężczyzn. Aby podjąć próbę jego głębszej interpretacji, należałoby uwzględnić kryterium płci w odniesieniu do wszystkich zmiennych analizowanych w niniejszych badaniach. Nie był to jednak cel, który zamierzano zrealizować w tym modelu badań.

Wyniki badań pokazały, że osoby, które w okresie edukacji w szkole wyższej zgromadziły niski i wysoki kapitał edukacyjny, różnią się istotnie nasileniem cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki. Osoby, które zgromadziły większy kapitał edukacyjny, cechuje istotnie wyższy poziom ekstrawersji, wyższa sumienność, większa otwartość na doświadczenie, niższy poziom neurotyczności oraz niższa ugodowość. Warto jednak podkreślić, że różnice te, mimo iż istotne statystycznie, są niewielkie, poziom wszystkich badanych cech w grupach studentów jednokierunkowych i dwukierunkowych mieści się pomiędzy 4. i 6. stenem, co oznacza, że mają one przeciętny poziom nasilenia.

Styl aktywności w koncepcji Wieczorkowskiej (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992) istotnie różnicuje osoby, które zgromadziły wysoki (studenci dwukierunkowi) i niski (studenci jednokierunkowi) kapitał edukacyjny — w grupie studentów dwukierunkowych znajduje się istotnie więcej „przedziałowców” niż „punktowców”. Wynik ten potwierdza założenia przyjętej koncepcji stylów w odniesieniu do aktywności edukacyjno-zawodowej, osoby o przedziałowym stylu aktywności w konsekwencji częstszego, równoległego, symultanicznego podejmowania i realizowania wielu dodatkowych celów i zadań mają większy kapitał edukacyjny.

Dla osób, które zgromadziły większy kapitał edukacyjny, istotnie ważniejsze niż dla osób mających mniejszy kapitał okazały się wartości władzy, osiągnięć oraz wartości kreatywne, natomiast mniejsze znaczenie miały wartości społeczne, bezpieczeństwo i czas wolny. Taka struktura wartości może podkreślać wysokie aspiracje tej grupy osób, można założyć, że oczekują one, iż trud wkładany w dodatkową edukację przyniesie im znaczne korzyści w postaci zdobycia pracy gwarantującej wysokie osiągnięcia, autonomię, prestiż, otworzy perspektywy awansu i wysokich dochodów. Jednocześnie osoby te deklarują, że nie wiążą swojej zawodowej przyszłości z pracą stabilną, mniejsze znaczenie ma dla nich

czas wolny i związane z nim takie wartości jak rodzina i hobby, priorytetem nie są także relacje z innymi w miejscu pracy.

Dane z przeprowadzonych badań nie potwierdziły zakładanego związku korzystniejszej sytuacji materialnej badanych z podejmowaniem dodatkowej edukacji, natomiast wykazały, że studenci dwukierunkowi mają większe poczucie zależności finansowej od innych, co pozwala sądzić, że wsparcie finansowe, głównie rodziców, jest jednym z ważnych czynników umożliwiających młodym ludziom wydłużanie czasu ich edukacji.

W grupie studentów dwukierunkowych istotnie więcej rodziców, zarówno matek, jak i ojców, ma wykształcenie wyższe, co potwierdza przyjęte założenie o związku kapitału kulturowego rodziny z podejmowaniem dodatkowej aktywności edukacyjnej przez młodych ludzi.

W dalszej części analizy przedstawiono różnice w oczekiwaniach wobec rynku pracy oraz w dalszych zamierzeniach zawodowych osób z niższym i wyższym edukacyjnym kapitałem kariery. Zebrane dane są zgodne ze sformułowanymi w tym obszarze założeniami i pokazują, że osoby, które mają większy kapitał edukacyjny, prezentują bardziej optymistyczną postawę wobec perspektywy własnego funkcjonowania zawodowego — sądzą, że wejście na rynek i zdobycie zatrudnienia oraz odniesienie sukcesu zawodowego w przyszłej karierze nie będą dla nich trudne. Większy kapitał edukacyjny wpływa na oczekiwanie znaczących zwrotów na rynku pracy, co przejawia się m.in. w deklarowanej przez studentów dwukierunkowych mniejszej gotowości zarówno do podjęcia pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów, jak i pracy poniżej poziomu posiadanego wykształcenia. Pomiędzy studentami jednokierunkowymi a dwukierunkowymi nie zaznaczyły się natomiast różnice w deklarowanym podjęciu samozatrudnienia ani w zamiarze realizowania kariery zagranicznej.

Grupę osób z niskim i wysokim kapitałem edukacyjnym istotnie różni zarówno poziom wysiłku, jak i poziom zaangażowania związanego z przygotowaniem się do swojej przyszłej kariery zawodowej. Interpretacja tego wyniku wydaje się dość oczywista — podwójne studia to podwójny wysiłek oraz podwójna ilość energii i czasu poświęconych edukacji. Warto jednakże zwrócić uwagę na fakt, że mimo większego wysiłku i zaangażowania osoby, które studiują równolegle więcej niż jeden kierunek, prezentują wyższy poziom zadowolenia ze swojego przygotowania do dalszego funkcjonowania na rynku pracy.

Ponieważ, jak podkreślono wcześniej, równoległe podejmowanie kolejnego kierunku nauki może zwiększać zdobywany kapitał edukacyjny zarówno „wszerz”, jak i „w głąb”, to interesującym i otwartym pozostaje pytanie: jakie mogą być konsekwencje dla dalszej kariery studiowania kierunku podobnego, a jakie kierunku zdecydowanie odmiennego?. W niniejszych badaniach próba odpowiedzi na to pytanie w odniesieniu do przewidywanych dalszych zamierzeń i planów zawodowych nie powiodła się. Mimo zamieszczenia w kwestio-

162 | nariuszu pytania, czy studiowany równoległe drugi kierunek jest zgodny czy niezgodny ze studiowanym pierwszym kierunkiem, w ostatecznej analizie nie wzięto pod uwagę uzyskanych w tym zakresie odpowiedzi z dwóch zasadniczych powodów. Po pierwsze, znaczna grupa badanych nie udzieliła na to pytanie odpowiedzi, po drugie — wiele odpowiedzi było sprzecznych. Przykładowo, jedna osoba twierdziła, że studiowany przez nią drugi kierunek poszerza pierwszy, inna, będąc w tej samej sytuacji edukacyjnej, uważała, że podjęty drugi kierunek jest zdecydowanie odmienny. Wydaje się, że dylemat „poszerzania” czy „pogłębiania” kapitału edukacyjnego dotyczy obecnie wielu młodych ludzi przygotowujących się do przyszłej kariery. Warto podjąć ten problem w dalszych badaniach nie tylko w grupie studentów, lecz przede wszystkim wśród osób pracujących, które zainwestowały już zgromadzony kapitał edukacyjny w aktywność zawodową.

Niezaprzeczalnie, w ostatnich kilkunastu latach wykształcenie awansowało do rangi kapitału człowieka, w który warto inwestować, ponieważ z jednej strony jego posiadanie decyduje w większym stopniu niż kiedyś o jakości życia, o szansach na rozwój, na samorealizację, zwiększa możliwości zajęcia korzystnej pozycji społecznej itp., z drugiej — generalnie zwiększa po prostu szanse na zdobycie pracy i na zatrudnienie. Zgromadzone dane i przeprowadzone analizy potwierdzają regulacyjną rolę tego kapitału wobec przyszłych zamierzeń i planów zawodowych młodych ludzi, jednocześnie inspirują do badania jego rzeczywistej wartości i znaczenia na obecnym rynku pracy.

R o z d z i a ł 3

Kapitał doświadczenia zawodowego

Uwarunkowania i konsekwencje

Na kapitał doświadczenia zawodowego w niniejszych badaniach składa się podejmowana w czasie studiów praca zarobkowa zarówno zgodna, jak i niezgodna z kierunkiem studiów, realizowanie dodatkowych, nieobjętych programem praktyk i staży oraz praca w ramach wolontariatu. Grupę osób nazwaną w prowadzonych analizach *Niski kapitał* stanowią badani, którzy mają bardzo niewielki kapitał doświadczenia zawodowego, oraz osoby, które w okresie studiów nie podejmowały wyróżnionych form aktywności zawodowej.

Ogólna charakterystyka osób z niskim i wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego

Generalnie w badanej grupie 47% studentów w okresie edukacji w szkole wyższej inwestowało w kapitał doświadczenia zawodowego. Większy kapitał doświadczenia zawodowego zgromadzili studenci studiów niestacjonarnych niż studenci studiów stacjonarnych, jednak, co interesujące, różnice nie są istotne — doświadczenie zawodowe ma 52% studentów studiów niestacjonarnych oraz 46% studentów studiów stacjonarnych. Wynik ten jest zgodny z potoczną obserwacją osób, które obecnie podejmują studia w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym — wizerunek i funkcjonowanie studenta studiów stacjonarnych i studenta studiów niestacjonarnych w wielu obszarach stały się bardzo podobne. W znacznym stopniu dotyczy to podejmowania w czasie edukacji pracy zawodowej i gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego.

Uzyskane dane pokazały, że kapitał doświadczenia zawodowego badanych młodych ludzi nie jest także związany z realizowanym stopniem studiów — ma go 42% studentów studiów pierwszego stopnia oraz 49% studentów drugiego stopnia. Dane te pozwalają na stwierdzenie, że co drugi student w badanej grupie w okresie edukacji w szkole wyższej przed wejściem na rynek pracy inwestował w kapitał doświadczenia zawodowego (por. tabelę 17).

Kapitał doświadczenia zawodowego a tryb i stopień studiów

Kapitał doświadczenia zawodowego	Tryb studiów		Stopień studiów		Ogółem
	stacjonarne	niestacjonarne	pierwszy	drugi	
Niski kapitał	273 (54)	103 (48)	70 (58)	306 (51)	376 (53)
Wysoki kapitał	229 (46)	110 (52)	50 (42)	289 (49)	339 (47)
R a z e m	502 (100)	213 (100)	120 (100)	595 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 2,178$; $p = 0,140$; $V = 0,055$		$\chi^2 = 1,909$; $p = 0,167$; $V = 0,052$		

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Inwestowanie w kapitał doświadczenia zawodowego a nauki studiowane przez badanych

W badanej próbie większy kapitał doświadczenia zawodowego zgromadzili studenci kierunków przyrodniczych (73%), studenci prawa (67%), następnie kierunków humanistycznych (57%), społecznych (49%) oraz ekonomicznych (42%) (por. tabelę 18).

Tabela 18

Kapitał doświadczenia zawodowego a nauki studiowane przez badanych

Kapitał doświadczenia zawodowego	Obszary nauk								Ogółem
	społecz- ne	prawne	ekono- miczne	humani- styczne	ścisłe	tech- niczne	przyrod- nicze	medycz- ne	
Niski kapitał	72 (51)	17 (33)	91 (58)	29 (43)	51 (58)	91 (59)	9 (27)	16 (67)	376 (53)
Wysoki kapitał	68 (49)	34 (67)	66 (42)	38 (57)	37 (42)	64 (41)	24 (73)	8 (33)	339 (47)
R a z e m	140 (100)	51 (100)	157 (100)	67 (100)	88 (100)	155 (100)	33 (100)	24 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 25,540$; $p = 0,000$; $V = 0,189$								

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Warto zwrócić uwagę, że inwestowanie w kapitał doświadczenia zawodowego nie zawsze jest związane z jednoczesnym przejawianiem mniejszej aktywności ukierunkowanej na poszerzanie kapitału edukacyjnego — w niniejszych badaniach studenci kierunków przyrodniczych i prawnych zgromadzili zarówno większy kapitał edukacyjny, jak i większy kapitał doświadczenia zawodowego. Natomiast studenci nauk humanistycznych inwestują częściej w doświadczenie zawodowe niż w kapitał edukacyjny. Jeszcze inaczej aktywność związana z gromadzeniem kapitału kariery rozkłada się w grupie studentów nauk ścisłych — tu

więcej młodych ludzi ma większy kapitał edukacyjny niż kapitał doświadczenia zawodowego. Są to interesujące dane, świadczą bowiem o różnorodnych, coraz bardziej odbiegających od tradycyjnych, sposobach przygotowania się młodych ludzi do przyszłej kariery, jednak ze względu na nieporównywalną liczbę osób, reprezentantów poszczególnych nauk, przedstawione dane mogą wskazywać wyłącznie na pewne cechy i właściwości charakterystyczne dla badanej grupy.

Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w gromadzeniu kapitału doświadczenia zawodowego

Kapitał doświadczenia zawodowego a płeć, stan cywilny i wiek badanych

W tabeli 19 porównano płeć, stan cywilny oraz wiek w grupach badanych młodych ludzi, którzy zgromadzili duży i bardzo niewielki kapitał doświadczenia zawodowego.

Tabela 19

Kapitał doświadczenia zawodowego a płeć, stan cywilny i wiek badanych

Kapitał doświadczenia zawodowego	Płeć		Stan cywilny		Wiek		Ogółem
	kobiety	mężczyźni	panna/kawaler	zamężna/żonaty	20—25 lat	26—30 lat	
Niski kapitał	225 (53)	151 (52)	337 (55)	39 (38)	337 (58)	39 (30)	376 (53)
Wysoki kapitał	202 (47)	137 (48)	276 (45)	63 (62)	247 (42)	92 (70)	339 (47)
R a z e m	427 (100)	288 (100)	613 (100)	102 (100)	584 (100)	131 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 0,005$; $p = 0,945$; $V = 0,003$		$\chi^2 = 9,829$; $p = 0,002$; $V = 0,117$		$\chi^2 = 33,488$; $p = 0,000$; $V = 0,216$		

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Kapitał doświadczenia zawodowego istotnie częściej gromadzą osoby pozostające w związkach (62%), co, jak można założyć, w określony sposób wiąże się także z ich wiekiem — zdecydowanie większy kapitał doświadczenia zawodowego mają osoby powyżej 25. roku życia (70% w porównaniu do 42% w grupie młodszej).

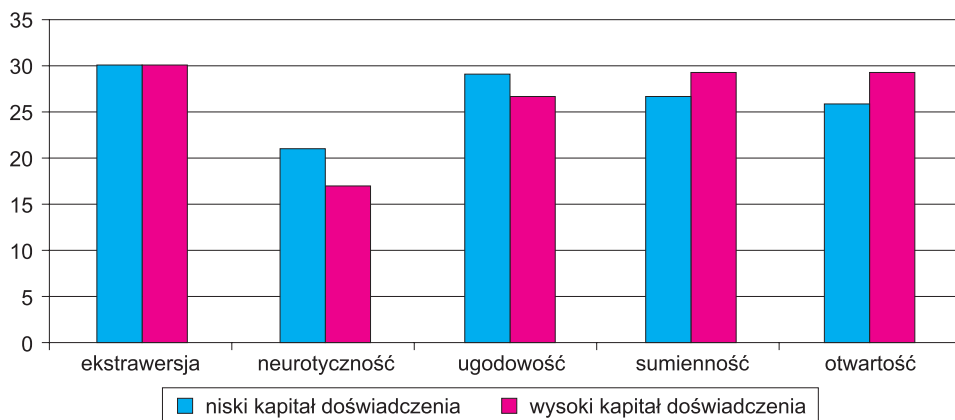
Natomiast, tak jak przewidywano, płeć nie różnicuje podejmowania aktywności zawodowej w okresie studiów wyższych, w badanej grupie podobnie często podejmują pracę zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Niezaprzeczalnie, w dzisiejszych realiach rynkowych gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego stało się podstawowym źródłem przewagi konkurencyjnej, niezależnej od płci. Można sądzić, że obecnie gromadzenie kapitału doświadczenia zawo-

- 166 dowego przez ludzi młodych wynika z co najmniej trzech różnych przyczyn, podobnie ważnych dla młodych kobiet i dla młodych mężczyzn: po pierwsze, może być powodowane koniecznością samodzielnego (lub częściowo samodzielnego) ponoszenia kosztów studiów; po drugie, może się wiązać z podjęciem życia na własny rachunek, z jednoczesnym mniejszym finansowym wsparciem rodziny; po trzecie, może stanowić konsekwencję zwiększającej się świadomości ważności kapitału doświadczenia zawodowego w wejściu na rynek pracy i w skutecznym rozpoczęciu swojej dalszej kariery. Jednocześnie warto także zwrócić uwagę na coraz częściej obserwowaną negatywną konsekwencję podejmowania pracy w okresie studiów — mianowicie trudność ich ukończenia w regulaminowym terminie.

Kapitał doświadczenia zawodowego a profil cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki

Cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki, z wyłączeniem ekstrawersji (*Aneks*, tabela 4), istotnie różnią osoby, które mają niski i wysoki kapitał doświadczenia zawodowego.

Neurotyczność oraz ugodowość są niższe wśród osób, które zgromadziły duży kapitał doświadczenia zawodowego, niż wśród osób, które nie inwestowały w aktywność zawodową w okresie studiów wyższych. Pozostałe dwie cechy — sumienność oraz otwartość na doświadczenie — są istotnie wyższe w grupie osób z większym kapitałem doświadczenia zawodowego niż w grupie osób z niewielkim kapitałem doświadczenia zawodowego lub z brakiem tego kapitału (por. wykres 3).



Wykres 3. Profile osobowości w grupach osób z różną wielkością kapitału doświadczenia zawodowego

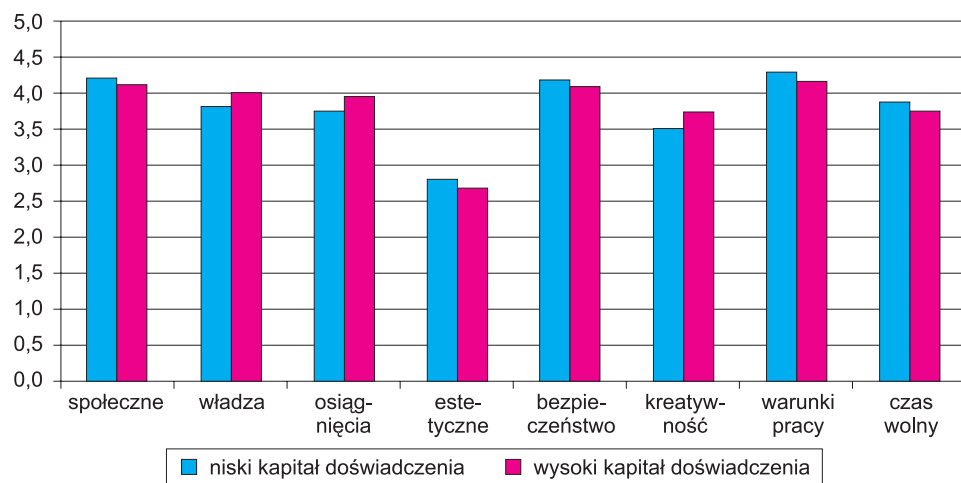
Uzyskane dane potwierdziły przyjęte oczekiwania dotyczące sumienności, otwartości na doświadczenie oraz neurotyczności, nie potwierdziły natomiast oczekiwanego związku gromadzenia kapitału doświadczenia z ekstrawersją, ugodowość z kolei okazała się istotnie niższa w grupie osób z wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego niż w grupie z niewielkim kapitałem doświadczenia.

Podjęcie pracy w okresie studiów wymaga od jednostki zorganizowania, wytrwałości oraz energii. Sumienność jest tym wymiarem, który wskazuje na silną wolę, motywację w dążeniu do osiągnięcia celów (BARRICK, MOUNT, JUDGE, 2001). Badane osoby, które zdobyły już większe doświadczenie zawodowe, mają istotnie wyższy poziom sumienności, natomiast nie różnią się od osób niegromadzących tego kapitału poziomem ekstrawersji. Wynik ten w pewnym stopniu może stanowić konsekwencję faktu, że w badaniach nie uwzględniono ani czasu, w jakim osoby badane pracowały, ani stopnia trudności realizowanych zadań, co może być związane z różnym „energetycznym” obciążeniem jednostki w podejmowanej przez nią pracy. Wyższy poziom otwartości na doświadczenie wiąże się m.in. z poszukiwaniem nowości, z podejmowaniem dodatkowej stymulującej aktywności, z nowymi pomysłami (ZHAO, SEIBERT, 2006). W grupie osób z doświadczeniem zawodowym poziom tej cechy okazał się istotnie wyższy. Niższa neurotyczność osób łączących naukę z pracą ułatwia radzenie sobie z dodatkowymi zadaniami, trudnościami, które potencjalnie częściej towarzyszą osobom bardziej obciążonym (BRANDSTÄTTER, 1997). Interpretując istotnie niższy poziom ugodowości w grupie osób z większym doświadczeniem zawodowym, warto zwrócić uwagę na możliwy związek tej cechy z oczekiwanym dziś w karierze „braniem losu w swoje ręce”, z niezależnością, autonomią w budowaniu swojej ścieżki zawodowej, co w pewnym stopniu wymaga podejmowania zachowań rywalizacyjnych. Ponieważ jednak wszystkie badane cechy w obu grupach znajdują się na przeciętnym poziomie, to w próbie interpretacji różnic pomiędzy grupami z wysokim i niskim kapitałem doświadczenia zawodowego należy zachować dużą ostrożność.

Kapitał doświadczenia zawodowego a hierarchia wartości zawodowych

Badania pokazały, że porównywane grupy osób z dużym i z niewielkim kapitałem doświadczenia zawodowego różnią się istotnie następującymi wartościami zawodowymi: dla osób, które zgromadziły większy kapitał doświadczenia zawodowego, większe znaczenie mają wartości osiągnięć i wartości kreacyjne, natomiast mniejsze — wartość czasu wolnego oraz wartości społeczne (por. wykres 4, także *Aneks*, tabela 5).

Badani młodzi ludzie inwestujący w kapitał doświadczenia zawodowego w okresie swoich studiów deklarują wyższe oczekiwania wobec wartości



Wykres 4. Średnie poziomy wartości zawodowych w grupach osób z różną wielkością kapitału doświadczenia zawodowego

osiągnięć zawodowych, czemu może także sprzyjać w tej grupie osób większe znaczenie wartości kreatywnych, które wiążą się z pracą wymagającą innowacyjności oraz pomysłowości. Wartości osiągnięć w zastosowanym w badaniu kwestionariuszu obejmują m.in. autonomię, zmienność, stymulację intelektualną, odpowiedzialność za wyniki swojej pracy. Taka struktura wartości może wskazywać, że dla tych osób większe znaczenie ma indywidualny, niezależny rozwój własnej kariery zawodowej, mniejsze znaczenie przywiązują natomiast do budowania jej na podstawie sieci kontaktów z innymi (istotnie mniejsze znaczenie wartości społecznych). Dla osób gromadzących większy kapitał doświadczenia zawodowego zdecydowanie mniejsze znaczenie ma czas wolny. Można sądzić, że jest to konsekwencja większego obciążenia licznymi obowiązkami wynikającymi z łączenia edukacji i pracy.

Kapitał doświadczenia zawodowego a styl aktywności

Dane empiryczne pokazały, że gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego w okresie nauki w szkole wyższej jest istotnie związane z przedziałowym stylem aktywności ($Z = 3,47$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 6). Wynik ten, zgodny z założeniami koncepcji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992), wpisuje się w obserwowany wśród studentów model łączenia nauki i pracy — młodzi ludzie w tym okresie częściej szukają pracy „w ogóle”, „jakiiegokolwiek” niż pracy związanej ze ściśle sprecyzowanymi oczekiwaniami. Takie cele i taki sposób działania są charakterystyczne dla osób z szerokimi obszarami akceptacji, które dostrzegają raczej podobieństwa między obiektami niż różnice (obiekty

są „mniej więcej” takie same), nie przywiązując wagi do szczegółów. Natomiast postrzeganie różnic pomiędzy obiektami (jeżeli obiekty nie są „dokładnie” takie same, to na pewno są różne), wąskie kategorie pojęciowe, precyzja, potrzeba większej ilości czasu na kończenie podjętych zadań, charakterystyczne dla osób o punktowym stylu aktywności, nie ułatwiają znalezienia satysfakcjonującej ich formy zatrudnienia na obecnym rynku. W konsekwencji mogą powodować, że osoby o punktowym stylu aktywności gromadzą mniej kapitału doświadczenia zawodowego niż osoby o przedziałowym stylu aktywności.

Kapitał doświadczenia zawodowego a sytuacja materialna i poczucie zależności finansowej badanych

Wielkość zgromadzonego kapitału doświadczenia zawodowego nie różnicuje oceny własnej sytuacji materialnej przez badanych — w zdecydowanej większości określają ją jako przeciętną i dobrą. Mimo braku istotnych różnic w zakresie postrzegania sytuacji materialnej pomiędzy badanymi grupami warto podkreślić ujawniającą się tu tendencję: osoby mające większy kapitał doświadczenia zawodowego swoją obecną sytuację materialną postrzegają częściej jako dobrą lub bardzo dobrą niż osoby, które w czasie studiów nie inwestowały w ten rodzaj kapitału (por. tabelę 20).

Tabela 20

Kapitał doświadczenia zawodowego a sytuacja materialna i poczucie zależności finansowej

Kapitał doświadczenia zawodowego	Sytuacja materialna				Zależność finansowa			Ogółem
	bardzo skromna/skromna	przeciętna	dobra	bardzo dobra	niezależność	częściowe wsparcie	zależność	
Niski kapitał	51 (14)	226 (60)	87 (23)	12 (3)	69 (18)	164 (44)	143 (38)	376 (100)
Wysoki kapitał	40 (12)	192 (57)	99 (29)	8 (2)	87 (26)	143 (42)	109 (32)	339 (100)
R a z e m	91 (13)	418 (58)	186 (26)	20 (3)	156 (22)	307 (43)	252 (35)	715 (100)
	$\chi^2 = 3,774$; $p = 0,287$; $V = 0,073$				$\chi^2 = 6,200$; $p = 0,045$; $V = 0,093$			

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Badane grupy istotnie różni poziom poczucia zależności finansowej. Tak jak oczekiwano, osoby, które mają większy kapitał doświadczenia zawodowego, mają też mniejsze poczucie zależności finansowej (32%) niż osoby niemające tego kapitału (38%). Można zatem założyć, że praca zawodowa, którą podejmują młodzi ludzie w okresie studiów, pozwala im na zaspokajanie części podstawowych potrzeb bez wsparcia najbliższych i prowadzi do większej niezależności finansowej, co jednak nie ma związku z korzystniejszym postrzeganiem własnej sytuacji materialnej.

Kapitał doświadczenia zawodowego a poziom wykształcenia rodziców

W wyróżnionych grupach osób z różną wielkością kapitału doświadczenia zawodowego poziom wykształcenia rodziców jest podobny, badane różnice nie okazały się statystycznie istotne. Jego rozkład przedstawiono w tabeli 21.

Tabela 21

Kapitał doświadczenia zawodowego a poziom wykształcenia rodziców

Kapitał doświadczenia zawodowego	Wykształcenie				Ogółem
	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	
Matka					
Niski kapitał	16 (4)	92 (25)	180 (48)	88 (23)	376 (100)
Wysoki kapitał	9 (3)	73 (22)	150 (44)	107 (31)	339 (100)
R a z e m	25 (4)	165 (23)	330 (46)	195 (27)	715 (100)
	$\chi^2 = 6,825$; p = 0,078; V = 0,098				
Ojciec					
Niski kapitał	12 (3)	159 (42)	131 (35)	74 (20)	376 (100)
Wysoki kapitał	5 (2)	120 (35)	142 (42)	72 (21)	339 (100)
R a z e m	17 (3)	279 (39)	273 (38)	146 (20)	715 (100)
	$\chi^2 = 6,903$; p = 0,075; V = 0,098				

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

W badaniach przewidywano, że zachodzi związek pomiędzy wykształceniem rodziców i gromadzeniem kapitału kariery przez młodych ludzi. W odniesieniu do kapitału doświadczenia zawodowego przewidywanie to nie okazało się trafne, co oznacza, że pracę w okresie studiów podejmują młodzi ludzie, których rodzice mają zarówno wyższy, jak i niższy poziom wykształcenia. Warto jednak zwrócić uwagę, że matki osób, które w okresie edukacji w szkole wyższej zgromadziły większy kapitał doświadczenia zawodowego, częściej legitymują się wykształceniem wyższym, ojcowie — wykształceniem wyższym i średnim. Ponadto badani młodzi ludzie, których ojcowie mają średnie wykształcenie, częściej podejmują pracę zawodową w okresie studiów w porównaniu z osobami, których ojcowie mają niższy poziom wykształcenia. Reasumując, zgromadzone dane pozwalają jedynie na podkreślenie faktu, że w badanej grupie zaznacza się trend do nieznacznie większego wsparcia i zachęty rodziców, szczególnie matek z wyższym poziomem wykształcenia, do podejmowania pracy zawodowej w okresie studiów wyższych przez młodych ludzi.

Kapitał doświadczenia zawodowego a oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe

171

W badaniach własnych założono wystąpienie związku pomiędzy kapitałem doświadczenia zawodowego, który mają badani, i przewidywaniem przez nich łatwiejszego wejścia na rynek pracy oraz podjęcia na nim zatrudnienia. Założenie to stanowi m.in. konsekwencję coraz większej wagi, jaką przywiązują pracodawcy do wartości tego kapitału na obecnym rynku pracy.

Kapitał doświadczenia zawodowego a oczekiwana łatwość wejścia na rynek pracy i przewidywanie odniesienia sukcesu w przyszłej karierze zawodowej

Badania pokazały, że większe trudności w wejściu na rynek pracy i uzyskaniu zatrudnienia dostrzegają osoby mające niewielki kapitał doświadczenia zawodowego (52%) w porównaniu z osobami dysponującymi większym kapitałem doświadczenia zawodowego (41%) (por. tabelę 22). Jednocześnie więcej osób z większym doświadczeniem zawodowym jest przekonanych o tym, że wejście na rynek pracy po ukończeniu studiów będzie łatwe (24%), w grupie osób z niskim doświadczeniem zawodowym sądzi tak jedynie 14% badanych. Różnice są istotne statystycznie ($Z = -7,97$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 6).

Tabela 22

Kapitał doświadczenia zawodowego a oczekiwana łatwość wejścia na rynek pracy

Kapitał doświadczenia zawodowego	Wejście na rynek i znalezienie pracy				Ogółem
	bardzo trudne	trudne	ani łatwe, ani trudne	łatwe/bardzo łatwe	
Niski kapitał	34 (9)	161 (43)	129 (34)	52 (14)	376 (100)
Wysoki kapitał	13 (4)	125 (37)	120 (35)	81 (24)	339 (100)
Razem	47 (7)	286 (40)	249 (35)	133 (18)	715 (100)
$\chi^2 = 18,639$; $p = 0,000$; $V = 0,161$					

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Wielkość kapitału doświadczenia zawodowego okazała się także istotnie związana z przekonaniem o odniesieniu sukcesu zawodowego w przyszłej karierze zawodowej — są o tym bardziej przekonane osoby, które mają większy kapitał doświadczenia zawodowego ($Z = -5,83$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 6). Pozwala to na przyjęcie założenia o regulacyjnej roli kapitału doświadczenia zawodowego w zakresie przewidywanej łatwości wejścia na rynek i w ocenie możliwości odniesienia na nim sukcesu zawodowego. Jest to interesujący kie-

172 runek dalszych poszukiwań badawczych wśród młodych ludzi realizujących już swoją karierę na rynku pracy.

**Kapitał doświadczenia zawodowego
a gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów
oraz pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia**

Wcześniejsze dane dotyczące kapitału edukacyjnego pokazały, że większy kapitał edukacyjny zmniejsza zarówno gotowość badanych do podjęcia pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów, jak i gotowość do pracy poniżej poziomu uzyskanego wykształcenia. Interesujące jest zatem rozpoznanie związku między wielkością kapitału doświadczenia zawodowego i gotowością do obniżenia tak rozumianych oczekiwań wobec przyszłej pracy. Można założyć, że z jednej strony podejmowanie pracy w okresie nauki to realny kontakt z trudnościami występującymi na obecnym rynku, co może prowadzić do gotowości obniżenia swoich oczekiwań na początkowym etapie kariery. Z drugiej strony indywidualny rodzaj tego doświadczenia może wspierać przekonanie badanych o istnieniu możliwości uzyskania pracy adekwatnej do nabytych kompetencji i kwalifikacji pomimo trudnego, niestabilnego rynku. Badani ludzie młodzi istotnie różnią się prezentowaną w tym obszarze postawą ($Z = 4,29$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 6). Rozkład odpowiedzi jest zgodny z przyjętym oczekiwaniem — osoby z większym kapitałem doświadczenia zawodowego zdecydowanie częściej nie akceptują pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów (37%) w porównaniu z osobami z niewielkim doświadczeniem zawodowym (21%) (por. tabelę 23).

Tabela 23

**Kapitał doświadczenia zawodowego a gotowość do podjęcia pracy niezgodnej
z kierunkiem ukończonych studiów**

Kapitał doświadczenia zawodowego	Praca niezgodna z ukończonym kierunkiem studiów					Ogółem
	zdecydo- wanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydo- wanie tak	
Niski kapitał	19 (5)	60 (16)	114 (30)	150 (40)	33 (9)	376 (100)
Wysoki kapitał	42 (13)	82 (24)	95 (28)	89 (26)	31 (9)	339 (100)
R a z e m	61 (9)	142 (20)	209 (29)	239 (33)	64 (9)	715 (100)
$\chi^2 = 27,498$; $p = 0,000$; $V = 0,196$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Podobne postawy prezentują badani wobec pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia; taki rodzaj zawodowego funkcjonowania na początkowym etapie swojej kariery dopuszcza 20% osób, które w okresie studiów nie

gromadziły tego kapitału lub zgromadziły go bardzo niewiele, oraz 14% osób, które zgromadziły większy kapitał doświadczenia zawodowego (por. tabelę 24). Różnice te są statystycznie istotne ($Z = 3,82$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 6).

T a b e l a 24

**Kapitał doświadczenia zawodowego a gotowość do podjęcia pracy
poniżej poziomu zdobytego wykształcenia**

Kapitał doświadczenia zawodowego	Praca poniżej poziomu zdobytego wykształcenia					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	69 (18)	87 (24)	143 (38)	69 (18)	8 (2)	376 (100)
Wysoki kapitał	101 (30)	83 (25)	106 (31)	41 (12)	8 (2)	339 (100)
R a z e m	170 (24)	170 (24)	249 (35)	110 (15)	16 (2)	715 (100)
	$\chi^2 = 16,822$; $p = 0,002$; $V = 0,153$					

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Zgromadzony kapitał doświadczenia zawodowego ma istotny związek z określonymi postawami wobec rynku pracy — osoby, które w okresie edukacji inwestowały w ten rodzaj kapitału, deklarują mniejszą gotowość do podjęcia pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia oraz pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów.

Wynik ten pozwala sądzić, że doświadczenie zawodowe motywuje do poszukiwania pracy adekwatnej do posiadanego poziomu wykształcenia oraz nabytych w trakcie edukacji określonych kompetencji i umiejętności. Co warto podkreślić, przedstawione rozkłady odpowiedzi wskazują, że badani młodzi ludzie, niezależnie od wielkości zgromadzonego doświadczenia zawodowego, deklarują większą akceptację i gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem własnego wykształcenia niż do podjęcia pracy poniżej poziomu uzyskanego wykształcenia.

Kapitał doświadczenia zawodowego a zamiar założenia własnej firmy

Dane empiryczne pokazały brak istotnych różnic pomiędzy posiadanym kapitałem doświadczenia zawodowego a gotowością do założenia własnej firmy w przyszłej karierze ($Z = -0,64$, $p > 0,05$; *Aneks*, tabela 6). Zamiar taki deklaruje 40% badanych z niskim kapitałem doświadczenia zawodowego oraz bardzo podobna grupa osób (41%) z większym doświadczeniem zawodowym (por. tabelę 25).

Autorzy licznych raportów i badań przytoczonych w teoretycznej części rozprawy podkreślają, że w obecnej sytuacji na rynku pracy młodzi ludzie przejawiają małą gotowość do samozatrudnienia, nie postrzegają tej formy

Kapitał doświadczenia zawodowego a zamiar założenia własnej firmy

Kapitał doświadczenia zawodowego	Zamiar założenia własnej firmy					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	26 (7)	69 (18)	130 (35)	99 (26)	52 (14)	376 (100)
Wysoki kapitał	29 (8)	83 (25)	88 (26)	81 (24)	58 (17)	339 (100)
R a z e m	55 (8)	152 (21)	218 (31)	180 (25)	110 (15)	715 (100)
$\chi^2 = 9,765$; $p = 0,075$; $V = 0,117$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

aktywności jako ważnej alternatywy dla własnej kariery zawodowej. Podobny wniosek można sformułować na podstawie danych analizowanych w tej części badania — młodzi ludzie mają niewielką motywację do pracy na własny rachunek, niezależnie od zgromadzonego kapitału doświadczenia zawodowego.

Kapitał doświadczenia zawodowego a zamiar realizowania kariery zagranicznej

Zamierzenia realizowania kariery zawodowej poza granicami kraju nie różnią się istotnie w grupach wyróżnionych ze względu na wielkość posiadanego kapitału doświadczenia zawodowego ($Z = 1,13$, $p > 0,05$; *Aneks*, tabela 6). Kończąc studia, nie planuje kariery zagranicznej 50% badanych z większym kapitałem doświadczenia zawodowego oraz 46% osób niemających tego kapitału. Bierze pod uwagę taką ewentualność 26% osób bez doświadczenia zawodowego i 23% osób z doświadczeniem zawodowym (por. tabelę 26).

Tabela 26

Kapitał doświadczenia zawodowego a zamiar podjęcia kariery zagranicznej

Kapitał doświadczenia zawodowego	Zamiar podjęcia kariery zagranicznej					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	56 (15)	115 (31)	107 (28)	78 (21)	20 (5)	376 (100)
Wysoki kapitał	60 (18)	108 (32)	93 (27)	54 (16)	24 (7)	339 (100)
R a z e m	116 (16)	223 (31)	200 (28)	132 (19)	44 (6)	715 (100)
$\chi^2 = 4,161$; $p = 0,385$; $V = 0,076$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Mimo iż różnice pomiędzy grupami nie okazały się istotne, warto podkreślić występującą tu interesującą tendencję. Otóż zgromadzenie większego kapitału doświadczenia zawodowego bardziej motywuje do realizowania swojej

kariery w kraju. Jest bardzo prawdopodobne, że część osób ma realną szansę na kontynuowanie pracy, którą wykonywała w okresie studiów.

Kapitał doświadczenia zawodowego a wysiłek, zaangażowanie i zadowolenie z własnego przygotowania do realizacji przyszłej kariery

Zgodnie z oczekiwaniami poziom wysiłku i zaangażowania związany z przygotowaniem się do kariery zawodowej okazał się istotnie wyższy w grupie osób, które zgromadziły większy kapitał doświadczenia zawodowego, niż w grupie osób z niewielkim kapitałem doświadczenia. Podejmowanie pracy w okresie studiów wyższych utwierdza badanych w przekonaniu o ich istotnie większym wysiłku związanym z przygotowywaniem się do wejścia na rynek pracy ($Z = -2,66$, $p < 0,01$; *Aneks*, tabela 6), jak i w przekonaniu o większym zaangażowaniu w ten proces ($Z = -6,15$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 6).

Osoby, które zgromadziły większy kapitał doświadczenia zawodowego, są bardziej zadowolone ze swojego przygotowania do dalszego realizowania własnej kariery zawodowej na rynku pracy niż osoby, które w okresie studiów nie inwestowały w ten rodzaj kapitału. Różnice są istotne statystycznie ($Z = -3,87$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 6).

Specyfika gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego Podsumowanie

Podejmowanie pracy w czasie studiów jest dziś coraz popularniejszą strategią młodych ludzi, która warunkuje pomyślny przebieg ich dalszej kariery. W badanej grupie 47% studentów w okresie swojej edukacji w szkole wyższej inwestowało w gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego, jedynie nieznacznie częściej byli to studenci studiów niestacjonarnych. Gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego nie okazało się również istotnie związane ani z trybem, ani ze stopniem realizowanych studiów. W badanej próbie kapitał doświadczenia zawodowego gromadzili głównie studenci kierunków przyrodniczych, studenci prawa oraz studenci kierunków humanistycznych.

Przeprowadzone analizy pozwalają na przedstawienie zewnętrznych (kontekstowych) oraz wewnętrznych (osobowych) uwarunkowań zgromadzonego kapitału doświadczenia zawodowego oraz podkreślenie jego roli w oczekiwaniach wobec rynku i w dalszych zamierzeniach zawodowych badanych ludzi młodych.

Z badań wynika, że kapitał doświadczenia zawodowego gromadzą częściej osoby powyżej 25. roku życia oraz osoby będące w związkach. Natomiast, tak jak przewidywano, płeć nie okazała się istotnie związana z posiadanym kapitałem doświadczenia zawodowego, podobna liczba uczestniczących w badaniach młodych kobiet i mężczyzn łączy swoją edukację z podejmowaniem pracy.

Wszystkie badane cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki w grupach osób z niskim i wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego mają przeciętny poziom, różnice dotyczą ich nasilenia — osoby, które zgromadziły większy kapitał doświadczenia, charakteryzuje istotnie wyższy poziom otwartości na doświadczenie i sumienności oraz istotnie niższy poziom neurotyczności. W modelu badawczym nie określono rodzaju związku ugodowości z gromadzeniem kapitału kariery. Okazało się, że większe gromadzenie kapitału doświadczenia zawodowego, podobnie jak gromadzenie kapitału edukacyjnego, jest istotnie związane z niskim poziomem tej cechy. Podejmowanie pracy w okresie studiów wymaga od jednostki dużej konsekwencji i determinacji w osiągnięciu licznych celów zarówno edukacyjnych, jak i zawodowych, niejednokrotnie „postawienia na swoim”. Większe skłonności do takich zachowań przejawiają osoby o niskiej ugodowości niż osoby o wysokiej ugodowości.

W modelu badawczym przewidywano, że ekstrawersja będzie istotnie wyższa w grupie osób inwestujących w kapitał doświadczenia zawodowego. Okazało się jednak, że jej poziom nie różnicuje grup z wysokim i niskim kapitałem tego doświadczenia. Podejmując próbę interpretacji braku związku ekstrawersji z gromadzeniem doświadczenia zawodowego, można założyć, że swoją wysoką energię i pogodny nastrój ekstrawertycy kierują w stronę innych, bardziej dla nich atrakcyjnych form aktywności studenckiej, osoby te są bardziej niż inne skłonne do zabawy, towarzyszący im optymizm życiowy i optymistyczne patrzenie w przyszłość być może powodują, że wcześniejsze przygotowanie się do kariery zawodowej, m.in. przez gromadzenie doświadczenia zawodowego, nie jest dla nich priorytetowe ani szczególnie ważne.

W grupie młodych ludzi z większym kapitałem doświadczenia zawodowego jest istotnie więcej osób o przedziałowym stylu aktywności niż o punktowym stylu aktywności, co jest zgodne z założeniami przyjętej w tym obszarze koncepcji (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992). Praca podejmowana w okresie studiów to zwykle praca „jakakolwiek”, taką pracę łatwiej podjąć „przedziałowcom”, których funkcjonowanie charakteryzuje się akceptacją wielu opcji, niż „punktowcom”, których styl aktywności wiąże się z odrzucaniem opcji. Tym, co wydaje się nie mniej ważne w interpretacji takiego wyniku, jest skuteczniejsze radzenie sobie osób o przedziałowym stylu aktywności z wieloma zadaniami i większa odporność na wynikające z nich obciążenie.

We własnym modelu badawczym nie sformułowano oczekiwań w zakresie hierarchii preferowanych wartości zawodowych, którymi istotnie mogą różnić się osoby o wysokim i niskim kapitale doświadczenia zawodowego, co uza-

sadniono ogromną różnorodnością motywów związanych z podejmowaniem zatrudnienia w okresie studiów wyższych. Natomiast badania pokazały, że dla osób, które zgromadziły większy kapitał doświadczenia zawodowego, istotnie większe znaczenie mają dwie grupy wartości: osiągnięcia oraz kreatywność. Wynik ten pozwala założyć, że inwestowanie w kapitał doświadczenia zawodowego to oczekiwanie w przyszłości pracy o dużym poziomie autonomii, innowacyjności, pracy, która jest dla jednostki stymulująca i twórcza.

Podobnie jak w odniesieniu do gromadzenia kapitału edukacyjnego, okazało się, że praca podejmowana w okresie studiów nie ma istotnego związku z sytuacją materialną, w jakiej znajdują się badani. Ponieważ zarówno osoby niegromadzące kapitału doświadczenia zawodowego, jak i osoby gromadzące ten kapitał w zdecydowanej większości swoją sytuację materialną określają jako przeciętną i dobrą, pozwala to na dwa kierunki interpretacji. Z jednej strony można założyć, że w wypadku części osób praca podejmowana w okresie studiów wpłynęła na polepszenie ich sytuacji materialnej, która w przeciwnym razie pozostawałaby zdecydowanie mniej korzystna. Z drugiej strony można przewidywać, że praca, którą podejmują studenci, w sposób znaczący nie zmienia ich sytuacji materialnej — ta była i pozostaje korzystna. Na korzyść pierwszego kierunku interpretacji przemawiają dane wskazujące, że osoby, które zdobyły większy kapitał doświadczenia zawodowego, częściej określają swoją sytuację materialną jako dobrą lub bardzo dobrą (choćby związek nie jest istotny) niż osoby mające niewielki kapitał doświadczenia zawodowego. Większy kapitał doświadczenia zawodowego jest natomiast istotnie związany z mniejszym poczuciem zależności finansowej.

Badania nie potwierdziły związku kapitału doświadczenia zawodowego badanych z poziomem wykształcenia rodziców, co może oznaczać, że zarówno niższy status społeczny rodziny, jak i status wyższy podobnie motywują młodych ludzi do podejmowania pracy w okresie nauki. Jednak w grupie osób z większym kapitałem doświadczenia zawodowego więcej jest rodziców z wyższym poziomem wykształcenia.

Zgromadzony kapitał doświadczenia zawodowego jest istotnie związany z deklarowanymi przez ludzi młodych postawami wobec rynku oraz z ich dalszymi zamierzeniami zawodowymi. Studenci z większym kapitałem doświadczenia zawodowego dostrzegają istotnie mniej trudności w wejściu na rynek pracy, są bardziej przekonani o możliwości znalezienia zatrudnienia po ukończeniu studiów oraz o większych szansach odniesienia sukcesu w przyszłej karierze niż studenci, którzy wchodzą na rynek pracy z niewielkim kapitałem doświadczenia zawodowego.

Podobnie jak osoby z większym kapitałem edukacyjnym, tak i osoby, które zgromadziły większy kapitał doświadczenia zawodowego, w zdecydowanie mniejszym stopniu są gotowe do obniżenia swoich oczekiwań i zaakceptowania pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów, jak i pracy poniżej po-

178 | ziomu otrzymanego wykształcenia. Zdobyte doświadczenie zawodowe można więc postrzegać jako ważny czynnik utwierdzający badanych młodych ludzi w przekonaniu o większych szansach zdobycia zatrudnienia na rynku pracy. Jednocześnie większe doświadczenie zawodowe nie motywuje do inwestowania go ani we własną firmę, ani w karierę zagraniczną.

Podjęmowanie pracy w okresie studiów wyższych zwiększa zarówno wysiłek wkładany w proces przygotowywania się do wejścia na rynek pracy, jak i poziom zaangażowania w ten proces. Niezależnie od ponoszonych wyższych kosztów, podobnie jak w odniesieniu do kapitału edukacyjnego, osoby z większym kapitałem doświadczenia zawodowego są bardziej zadowolone ze swojego przygotowania do dalszej kariery zawodowej.

Mimo ograniczonych możliwości generalizowania uzyskanych wyników można stwierdzić, że kapitał doświadczenia zawodowego, podobnie jak kapitał edukacyjny, to ważny regulator obserwowanych zachowań młodych ludzi, które są związane z przedzawodowym etapem przygotowywania się do realizowania przyszłej kariery na rynku pracy.

R o z d z i a ł 4

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej

Uwarunkowania i konsekwencje

W przyjętym modelu badawczym przedsiębiorczość studencka oznacza dodatkową aktywność i działania prospołeczne, naukowe, organizacyjne realizowane w dwóch rolach: w roli organizatora i/lub w roli uczestnika. Wskaźnikiem tak rozumianej przedsiębiorczości jest deklarowana przez badanych częstotliwość podejmowania tych działań w okresie edukacji w szkole wyższej. Kryterium wyróżnienia grup o niskim i wysokim kapitale przedsiębiorczości studenckiej jest wartość mediany; grupę osób z niskim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej stanowi 331 badanych, natomiast grupę osób z wysokim kapitałem — 384 osoby.

Ogólna charakterystyka osób

z niskim i wysokim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej

Zgromadzone dane pokazały, że zachowania przedsiębiorcze podejmują istotnie częściej osoby studiujące stacjonarnie (62%), natomiast stopień studiów nie różnicuje tego typu zachowań, co oznacza, że podobnie często podejmują je zarówno studenci studiów licencjackich (inżynierskich), uzupełniających studiów magisterskich oraz studenci jednolitych studiów magisterskich (por. tabelę 27).

T a b e l a 27

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a tryb i stopień studiów

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Tryb pierwszego kierunku studiów		Stopień pierwszego kierunku studiów		Ogółem
	stacjonarne	niestacjonarne	pierwszy	drugi	
Niski kapitał	190 (38)	141 (66)	50 (42)	281 (47)	331 (46)
Wysoki kapitał	312 (62)	72 (34)	70 (58)	314 (53)	384 (54)
R a z e m	502 (100)	213 (100)	120 (100)	595 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 48,338$; $p = 0,000$; $V = 0,260$		$\chi^2 = 1,242$; $p = 0,265$; $V = 0,042$		

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Inwestowanie w kapitał przedsiębiorczości a nauki studiowane przez badanych

Interesujące jest pytanie o związek przedsiębiorczości studentów z kierunkami ich studiów. Na podstawie wyników badań empirycznych przedstawionych w teoretycznej części pracy, a także na podstawie potocznych obserwacji można założyć, że przedsiębiorczość studencka (wcześniej uczniowska) związana jest przede wszystkim z kompetencjami społecznymi oraz z kompetencjami menedżerskimi. Kompetencje społeczne są ważne m.in. w nawiązywaniu licznych kontaktów interpersonalnych, na których opiera się ten rodzaj aktywności, kompetencje menedżerskie natomiast predysponują osoby przedsiębiorcze do podejmowania różnorodnych inicjatyw, do kierowania grupą, do podejmowania roli lidera. Można oczekiwać, że istotnie wyższy poziom kompetencji społecznych będą wykazywali studenci nauk społecznych, natomiast poziom kompetencji menedżerskich będzie wyższy wśród studentów nauk związanych z zarządzaniem; w konsekwencji osoby studiujące te kierunki częściej także będą gromadziły kapitał przedsiębiorczości studenckiej.

Zebrane dane nie potwierdziły takiego związku. W badanej grupie przedsiębiorczość studencką wykazują częściej studenci kierunków przyrodniczych, ścisłych, prawnych oraz technicznych niż osoby studiujące nauki ekonomiczne, humanistyczne oraz medyczne. Jednak ze względu zarówno na niewielką liczebność przedstawicieli określonych nauk, jak i na ich nieporównywalną liczbę sformułowanie wniosków w tym zakresie nie jest uzasadnione, mimo że różnice między podejmowaniem przedsiębiorczości studenckiej przez osoby studiujące różne nauki okazały się statystycznie istotne (por. tabelę 28).

Tabela 28

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a nauki studiowane przez badanych

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Obszary nauk studiowane przez badanych								Ogółem
	spo- łeczne	prawne	ekono- miczne	huma- nistycz- ne	ścisłe	tech- niczne	przy- rodni- cze	me- dyczne	
Niski kapitał	67 (48)	19 (37)	88 (56)	45 (67)	31 (35)	61 (39)	5 (15)	15 (62)	331 (46)
Wysoki kapitał	73 (52)	32 (63)	69 (44)	22 (33)	57 (65)	94 (61)	28 (85)	9 (38)	384 (54)
R a z e m	140 (100)	51 (100)	157 (100)	67 (100)	88 (100)	155 (100)	33 (100)	24 (100)	715 (100)
$\chi^2 = 42,307$; $p = 0,000$; $V = 0,243$									

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w gromadzeniu kapitału przedsiębiorczości studenckiej

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a płeć, stan cywilny i wiek badanych

W tabeli 29 przedstawiono płeć, stan cywilny i wiek osób, które zgromadziły niski i wysoki kapitał przedsiębiorczości studenckiej.

Tabela 29

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a płeć, stan cywilny i wiek badanych

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Płeć		Stan cywilny		Wiek		Ogółem
	kobiety	mężczyźni	panna/ka-waler	zamężna/zonaty	20–25 lat	26–30 lat	
Niski kapitał	210 (49)	121 (42)	275 (45)	56 (55)	267 (46)	64 (49)	331 (46)
Wysoki kapitał	217 (51)	167 (58)	338 (55)	46 (45)	317 (54)	67 (51)	384 (54)
R a z e m	427 (100)	288 (100)	613 (100)	102 (100)	584 (100)	131 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 3,553$; $p = 0,009$; $V = 0,093$		$\chi^2 = 3,546$; $p = 0,060$; $V = 0,070$		$\chi^2 = 0,423$; $p = 0,515$; $V = 0,024$		

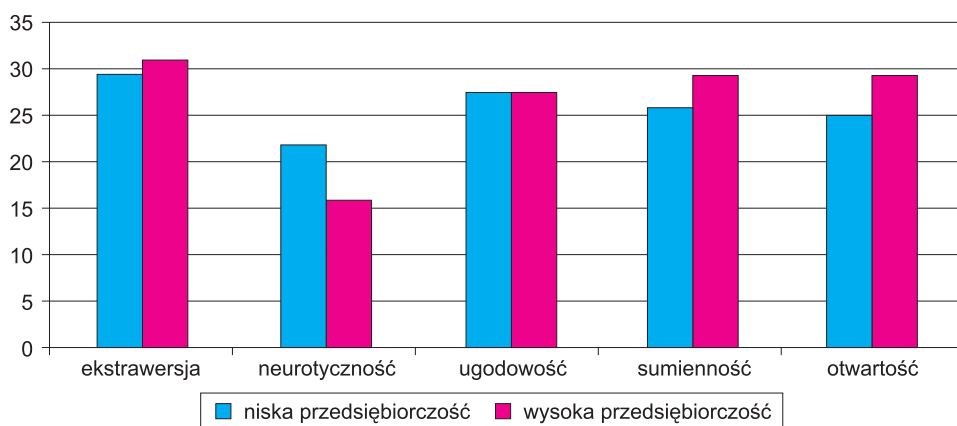
Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Z zaprezentowanych danych wynika, że różnice pomiędzy grupami z niskim i wysokim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej pod względem stanu cywilnego i wieku nie są istotne, jednak warto zwrócić uwagę na większą tendencję do podejmowania aktywności przedsiębiorczej wśród osób niebędących w związkach (55%) niż w grupie osób zamężnych/zonaty (45%). Natomiast płeć okazała się zmienną istotnie różnicującą przedsiębiorczość — jej podjęcie deklaruje większa grupa mężczyzn (58%) niż kobiet (51%).

Większa przedsiębiorczość osób niebędących w związkach sugeruje, że dla tych, którzy łączą rolę studencką z rolą rodzinną/małżeńską dodatkowa pozaedukacyjna aktywność studencka ma zdecydowanie mniejsze znaczenie. Przedstawione dane dotyczące roli płci w gromadzeniu kapitału przedsiębiorczości studenckiej nie są zgodne z oczekiwaniami przyjętymi we własnym modelu badawczym, są natomiast spójne z wynikami badań prowadzonych zarówno w Polsce (por. ŁAGUNA, 2010; BACŁAWSKI, KOCZERGA, ZBIEROWSKI, 2005), jak i w innych krajach (por. KOURILSKY, WALSTAD, 1998, MELLO, 2008). Potwierdzają one, że nadal mimo rosnącej roli kobiet w podejmowaniu tej formy aktywności jest ona wyższa w grupie mężczyzn, co stanowi m.in. konsekwencję faktu, że mężczyźni wyżej niż kobiety oceniają poziom swoich kompetencji w zakładaniu firmy oraz postrzegają zdecydowanie mniej barier na drodze do osiągnięcia sukcesu zawodowego (por. GOTTFREDSON, 1981, McWHIRTER, 1997).

Kapitał przedsiębiorczości a profil cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki

Wszystkie badane cechy osobowości w grupach osób z niskim i wysokim kapitałem przedsiębiorczości znajdują się na przeciętnym poziomie, natomiast wyróżnione grupy istotnie różnią się nasileniem tych cech, oprócz ugodowości (*Aneks*, tabela 7). Ekstrawersja, sumienność oraz otwartość na doświadczenie są istotnie wyższe w grupie osób mających większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej niż w grupie osób z niskim kapitałem. Osoby o większym kapitale przedsiębiorczości mają istotnie niższą neurotyczność w porównaniu z osobami, które zgromadziły mniejszy kapitał przedsiębiorczości.

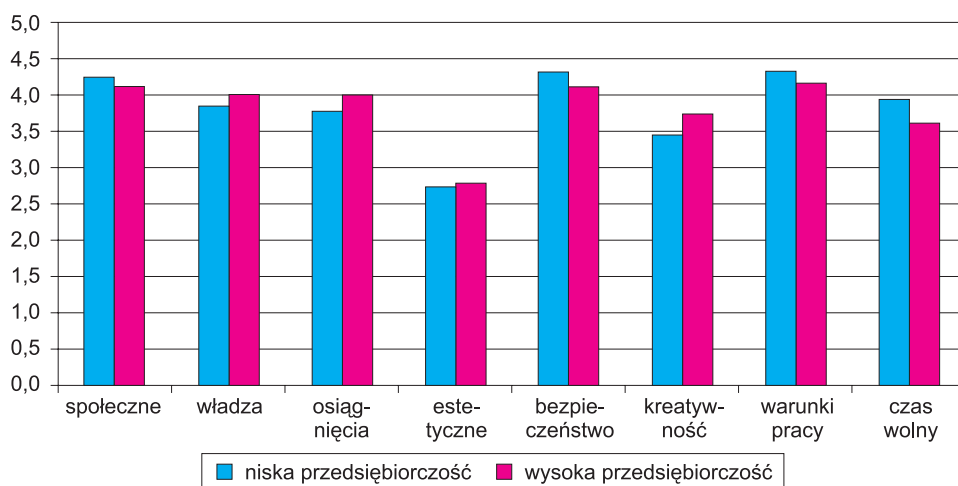


Wykres 5. Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a profil osobowości w modelu Wielkiej Piątki

Dane te, zgodne z przyjętymi oczekiwaniami, pozwalają na przedstawienie osobowościowej charakterystyki młodych ludzi podejmujących w okresie studiów dodatkową aktywność przedsiębiorczą. Są to częściej osoby cechujące się większą energią, większym wigorem, wyższym poziomem optymizmu życiowego, pogodnym nastrojem. Dodatkowa aktywność realizowana w znacznym stopniu dla innych (rola organizatora) pozwala im czuć się zaangażowanymi, nawiązywać i podtrzymywać liczne kontakty towarzyskie, daje także szansę na ujawnianie tendencji przywódczych. Przedsiębiorczość studencką wspiera kreatywność, pomysłowość, ciekawość, angażowanie się w nowe sytuacje. Brak związku ugodowości z kapitałem przedsiębiorczości studenckiej może wynikać ze specyfiki tej aktywności — w odróżnieniu od przedsiębiorczości jako rodzaju kariery zawodowej, przedsiębiorczość studencka stanowi jedną z form proaktywności, nie jest związana z ryzykiem, nie wymaga wysokiego poziomu zachowań rywalizacyjnych, co powoduje, że zdecydowanie mniejsze znaczenie może mieć tu istotnie związana z niską ugodowością nieustępliwość.

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a hierarchia wartości zawodowych

Dla osób, które zgromadziły większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej, istotnie ważniejsze okazały się następujące wartości: władza, osiągnięcia oraz wartości kreatywne, istotnie mniejsze znaczenie mają natomiast wartości społeczne, warunki pracy, bezpieczeństwo w pracy i czas wolny (por. wykres 6; *Aneks*, tabela 8).



Wykres 6. Średnie poziomy wartości zawodowych w grupach osób z różną wielkością kapitału przedsiębiorczości studenckiej

Podjęcie aktywności przedsiębiorczej warunkowane jest zarówno pewnymi sprzyjającymi takiej formie działania zdolnościami, cechami i predyspozycjami, jak i określoną hierarchią wartości (por. HOLLAND, 1973). Większe znaczenie wartości władzy w zastosowanym w badaniach kwestionariuszu SEIFERTA i BERGMANNA (1983) oznacza przywiązywanie większej wagi do prestiżu, kierowania, dochodów i awansu. Bycie osobą przedsiębiorczą daje większą szansę na realizację tych wartości. Z podejmowaniem przedsiębiorczości związane są także wartości kreatywne (innowacyjność, nowe pomysły i idee), niejednokrotnie pojęcia przedsiębiorczości i kreatywności traktowane są jako tożsame. Jeżeli osoby, które zgromadziły duży kapitał przedsiębiorczości studenckiej, zamierzają tę formę aktywności kontynuować jako sposób realizacji przyszłej kariery zawodowej, to w pewnym stopniu wyjaśnia to także zdecydowanie mniejsze znaczenie, jakie mają dla nich wartości bezpieczeństwa w pracy oraz czasu wolnego. Osoby przedsiębiorcze zdecydowanie więcej czasu poświęcają na różnorodne, niejednokrotnie o dużym stopniu ryzyka formy działania, w znacznym stopniu kreują także własne warunki pracy, czego efektem może

- 184 być również mniejsze znaczenie przywiązywane do warunków pracy, oznaczające w zastosowanym kwestionariuszu przede wszystkim przyjemną atmosferę i przyjemne miejsce pracy.

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a styl aktywności

Podobnie jak kapitał edukacyjny oraz kapitał doświadczenia zawodowego, również kapitał przedsiębiorczości studenckiej okazał się istotnie związany ze stylem przedziałowym w koncepcji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992) ($Z = 2,64$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 9). W pracy przyjęto, że przedsiębiorczość studencka to ponadprzeciętne zaangażowanie w aktywność akademicką i pozaakademicką przejawiające się w przynależności do różnorodnych stowarzyszeń i kół naukowych, zaangażowaniu w działalność organizacji studenckich, organizowaniu i udziale w różnych grupach nieformalnych, np. sportowych, tanecznych, samopomocowych. Zdecydowanie większa gotowość do tak rozumianych zachowań proaktywnych, wymagających inwestowania dodatkowego czasu i energii, ciągłego przystosowywania się do wielu różnych nowych sytuacji, związana jest częściej z szerokimi obszarami akceptacji; w konsekwencji bardziej preferują ją osoby o przedziałowym niż o punktowym stylu aktywności.

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a sytuacja materialna i poczucie zależności finansowej badanych

Sytuacja materialna, podobnie jak w odniesieniu do gromadzenia kapitału edukacyjnego oraz kapitału doświadczenia zawodowego, nie różni istotnie osób mających niski i wysoki kapitał przedsiębiorczości studenckiej — badani najczęściej określają ją jako przeciętną i dobrą. Taki rozkład odpowiedzi pozwala założyć, że sytuacja materialna nie ma związku z podejmowaniem przez ludzi młodych dodatkowej aktywności przedsiębiorczej w trakcie studiów (por. tabelę 30).

Tabela 30

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a sytuacja materialna i poczucie zależności finansowej

Kapitał przedsiębiorczości	Sytuacja materialna				Zależność finansowa			Ogółem
	skromna/ bardzo skromna	przeciętna	dobra	bardzo dobra	niezależ- ność	częściowe wsparcie	zależność	
Niski kapitał	40 (12)	191 (58)	91 (27)	9 (3)	93 (28)	131 (40)	107 (32)	331 (100)
Wysoki kapitał	51 (13)	227 (59)	95 (25)	11 (3)	63 (16)	176 (46)	145 (38)	384 (100)
R a z e m	91 (13)	418 (58)	186 (26)	20 (3)	156 (22)	307 (43)	252 (35)	715 (100)
	$\chi^2 = 5,995$; $p = 0,112$; $V = 0,092$				$\chi^2 = 20,213$; $p = 0,000$; $V = 0,168$			

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Zgodnie z przewidywaniem poziom poczucia zależności finansowej istotnie różni badane grupy. Osoby, które zgromadziły większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej, mają większe poczucie zależności finansowej od innych (38%) niż osoby, których kapitał przedsiębiorczości studenckiej jest niski (32%). Można założyć, że zależność finansowa od innych, głównie od rodziców, stanowi istotny czynnik wspierający realizowanie przez młodych ludzi nie tylko dodatkowej aktywności edukacyjnej, lecz także wspiera aktywność pozaedukacyjną, w tym przedsiębiorczość studencką.

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a poziom wykształcenia rodziców

Badane grupy z różną wielkością kapitału przedsiębiorczości istotnie różni poziom wykształcenia rodziców, jego rozkład przedstawiono w tabeli 31.

Tabela 31

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a poziom wykształcenia rodziców

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Wykształcenie				Ogółem
	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	
Matka					
Niski kapitał	15 (4)	92 (28)	158 (48)	66 (20)	331 (100)
Wysoki kapitał	10 (2)	73 (19)	172 (45)	129 (34)	384 (100)
R a z e m	25 (4)	165 (23)	330 (46)	195 (27)	715 (100)
$\chi^2 = 26,632$; p = 0,000; V = 0,193					
Ojciec					
Niski kapitał	10 (3)	150 (45)	123 (37)	48 (15)	331 (100)
Wysoki kapitał	7 (2)	129 (34)	150 (39)	98 (25)	384 (100)
R a z e m	17 (2)	279 (39)	273 (38)	146 (21)	715 (100)
$\chi^2 = 24,260$; p = 0,000; V = 0,184					

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Rozkład wykształcenia rodziców pozwala na określenie specyfiki związku między wykształceniem rodziców i podejmowaniem przedsiębiorczości studenckiej przez młodych ludzi. W grupie osób z wysokim kapitałem przedsiębiorczości więcej jest matek z wyższym wykształceniem (34%) niż w grupie osób z niskim kapitałem (20%), a jednocześnie mniej matek osób z wysokim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej ma wykształcenie zasadnicze i podstawowe (21% w porównaniu do 32% matek z tym poziomem wykształcenia w grupie osób z niskim kapitałem przedsiębiorczości). Podobna zależność dotyczy ojców — w grupie osób, które zgromadziły większy kapitał przedsiębiorczości

186 studenckiej, więcej jest ojców z wykształceniem wyższym (25%) niż w grupie osób z niskim kapitałem (15%) oraz mniej z wykształceniem zasadniczym i podstawowym (36% w porównaniu do 48% w grupie osób z niskim kapitałem).

Wynik ten, zgodny z przyjętym w pracy założeniem, świadczy o istotnej roli wyższego wykształcenia rodziców w gromadzeniu przez młodych ludzi kapitału przedsiębiorczości studenckiej, wskazuje też, że wykształcenie rodziców oraz pozycje społeczne, jakie zajmują, kształtują określony sposób funkcjonowania ludzi młodych w relacjach z innymi.

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a oczekiwana łatwość wejścia na rynek pracy i przewidywanie odniesienia sukcesu w przyszłej karierze zawodowej

Istotnie więcej osób o wysokim kapitale przedsiębiorczości studenckiej przewiduje, że wejście na rynek pracy i znalezienie na nim zatrudnienia będzie dla nich łatwe (20% w porównaniu z 17% osób, które mają niski kapitał) (por. tabelę 32), podczas gdy więcej osób o niskim kapitale oczekuje, że wejście na rynek po ukończeniu studiów okaże się trudne ($Z = -6,97$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 9).

Tabela 32

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a oczekiwana łatwość wejścia na rynek pracy

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Wejście na rynek pracy				
	bardzo trudne	trudne	ani łatwe, ani trudne	łatwe lub bardzo łatwe	Ogółem
Niski kapitał	26 (8)	140 (42)	110 (33)	55 (17)	331 (100)
Wysoki kapitał	21 (6)	146 (38)	139 (36)	78 (20)	384 (100)
Razem	47 (7)	286 (40)	249 (35)	133 (18)	715 (100)
	$\chi^2 = 9,498$; $p = 0,023$; $V = 0,115$				

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Osoby, które zgromadziły większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej, przejawiają także istotnie większe przekonanie o odniesieniu sukcesu zawodowego w swojej przyszłej karierze niż osoby, których kapitał przedsiębiorczości studenckiej jest mniejszy ($Z = -5,76$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 9).

**Kapitał przedsiębiorczości studenckiej
a gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów
oraz pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia**

Wcześniejsze analizy dotyczące kapitału edukacyjnego oraz kapitału doświadczenia zawodowego pokazały, że jego wielkość jest dla młodych ludzi istotnym regulatorem przejawianej gotowości do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów, jak również pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia — im więcej kapitału edukacyjnego oraz kapitału doświadczenia zawodowego zgromadzili badani, tym mniejszą deklarowali gotowość do obniżenia oczekiwań dotyczących przyszłej pracy. Dane z przeprowadzonych badań potwierdziły tę zależność także w odniesieniu do kapitału przedsiębiorczości studenckiej (por. tabelę 32, tabelę 33). Istotnie mniej osób, które inwestowały w ten rodzaj kapitału kariery, deklaruje gotowość zarówno do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów ($Z = 3,74$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 9), jak i pracy poniżej swego poziomu wykształcenia ($Z = 2,84$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 9).

Tabela 33

**Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a gotowość do podjęcia pracy
niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów**

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Praca niezgodna z ukończonym kierunkiem studiów					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	19 (6)	57 (17)	91 (27)	131 (40)	33 (10)	331 (100)
Wysoki kapitał	42 (11)	85 (22)	118 (31)	108 (28)	31 (8)	384 (100)
R a z e m	61 (8)	142 (20)	209 (29)	239 (33)	64 (10)	715 (100)
$\chi^2 = 22,191$; $p = 0,000$; $V = 0,176$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Tabela 34

**Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a gotowość do podjęcia pracy
poniżej poziomu zdobytego wykształcenia**

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Praca poniżej poziomu zdobytego wykształcenia					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	56 (17)	86 (26)	128 (39)	54 (16)	7 (2)	331 (100)
Wysoki kapitał	114 (30)	84 (22)	121 (31)	56 (15)	9 (2)	384 (100)
R a z e m	170 (24)	170 (24)	249 (35)	110 (15)	16 (2)	715 (100)
$\chi^2 = 22,550$; $p = 0,000$; $V = 0,178$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Podjęmowanie aktywności przedsiębiorczej prowadzi m.in. do doskonalenia kompetencji społecznych, do budowania sieci kontaktów społecznych, lepszego poznawania rynku pracy oraz oczekiwań pracodawców, co może istotnie wpłynąć na skuteczniejsze radzenie sobie w procesie przejścia na rynek pracy i znalezienia na nim zatrudnienia. Podobnie jak w odniesieniu do kapitału edukacyjnego oraz do kapitału doświadczenia zawodowego, tak i w ramach analizowanego kapitału przedsiębiorczości studenckiej można zaobserwować zaznaczające się w tym obszarze dwie tendencje. Po pierwsze, badane osoby niezależnie od wielkości zgromadzonego kapitału są bardziej skłonne do podjęcia pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów niż do podjęcia pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia. Po drugie, im więcej kapitału kariery zgromadzili badani, tym mniejsza jest ich zgoda na niekorzystne dla nich warunki. Dane te pozwalają na stwierdzenie, że większa inwestycja w kapitał kariery rodzi większe oczekiwanie zwrotów na rynku pracy, co w tym wypadku oznacza intensywniejsze dążenie do poszukiwania i podjęcia takiej pracy, która pozwoli na wykorzystanie zgromadzonych większych zasobów kariery.

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a zamiar założenia własnej firmy

Konstruując model badawczy, oczekiwano, że osoby, które w okresie edukacji w szkole wyższej zainwestują w kapitał przedsiębiorczości studenckiej, będą istotnie częściej deklarowały gotowość do samozatrudnienia niż osoby, które nie inwestowały w ten rodzaj kapitału kariery. Zgromadzone dane nie potwierdziły tego oczekiwania (por. tabelę 35).

Tabela 35

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a zamiar założenia własnej firmy

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Zamiar założenia własnej firmy					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	25 (8)	69 (21)	106 (32)	83 (25)	48 (14)	331 (100)
Wysoki kapitał	30 (8)	83 (22)	112 (29)	97 (25)	62 (16)	384 (100)
R a z e m	55 (8)	152 (21)	218 (31)	180 (25)	110 (15)	715 (100)
	$\chi^2 = 6,062$; $p = 0,195$; $V = 0,092$					

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Jedynie nieznacznie większa liczba osób z wysokim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej deklaruje gotowość do założenia w przyszłej karierze własnej firmy (41% w porównaniu z 39% osób z niskim kapitałem). Różnice pomiędzy wyróżnionymi grupami nie są statystycznie istotne ($Z = -0,26$, $p > 0,05$; *Aneks*,

tabela 9). Próba interpretacji braku zależności nie jest prosta — być może, zerknięcie się z różnego rodzaju barierami i trudnościami organizacyjnymi czy administracyjnymi w realizowanych dotychczas działaniach przedsiębiorczych zniechęca młodych ludzi do podejmowania pracy na własny rachunek na pierwszym etapie kariery zawodowej.

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a zamiar realizowania kariery zagranicznej

Także zamiar realizowania kariery poza granicami kraju nie różni istotnie młodych ludzi mających niski i wysoki kapitał przedsiębiorczości studenckiej ($Z = 0,30$, $p > 0,05$; *Aneks*, tabela 9). Rozkład odpowiedzi w obu badanych grupach jest bardzo podobny i pokazuje, że większość respondentów po ukończeniu studiów nie planuje kariery zagranicznej — w grupie osób z wysokim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej jest to 48% badanych, w grupie z kapitałem niskim — 47%. Bierze pod uwagę taką ewentualność 25% osób z kapitałem wysokim oraz 24% osób z kapitałem niskim (por. tabelę 36).

Tabela 36

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a zamiar podjęcia kariery zagranicznej

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej	Zamiar podjęcia kariery zagranicznej					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	48 (14)	108 (33)	94 (29)	64 (19)	17 (5)	331 (100)
Wysoki kapitał	68 (18)	115 (30)	106 (27)	68 (18)	27 (7)	384 (100)
R a z e m	116 (16)	223 (31)	200 (28)	132 (19)	44 (6)	715 (100)
$\chi^2 = 8,190$; $p = 0,085$; $V = 0,107$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a wysiłek, zaangażowanie i zadowolenie z własnego przygotowania do realizacji przyszłej kariery

Podejmowanie dodatkowej aktywności przedsiębiorczej w okresie studiów zwiększa postrzegany przez młodych ludzi globalny wysiłek wkładany w proces przygotowania się do dalszego funkcjonowania zawodowego (karierowego), jak i przekonanie o większym zaangażowaniu w ten proces. Średni poziom postrzeganego wysiłku oraz średni poziom zaangażowania w przygotowanie się do dalszej kariery są istotnie wyższe w grupie osób z wysokim kapitałem przedsiębiorczości niż w grupie osób z niskim kapitałem (*Aneks*, tabela 9).

Osoby, które zgromadziły większy kapitał przedsiębiorczości, są bardziej zadowolone ze swojego przygotowania do wejścia na rynek pracy niż osoby z niskim kapitałem. Różnice są istotne statystycznie ($Z = -2,49$, $p < 0,05$; *Aneks*, tabela 9). Można więc przewidywać, że podejmowana w trakcie studiów przedsiębiorczość studencka jest także, podobnie jak kapitał edukacyjny oraz kapitał doświadczenia zawodowego, istotnym predyktorem zadowolenia młodych ludzi z ich przygotowania do dalszego realizowania własnej kariery zawodowej, niezależnie od postrzeganych większych kosztów, jakie wiążą się z tym procesem.

Specyfika gromadzenia kapitału przedsiębiorczości studenckiej

Podsumowanie

W przyjętym modelu badawczym na kapitał przedsiębiorczości studenckiej składa się aktywność badanych wykraczająca poza podstawowe obowiązki studenckie, przejawiająca się w ponadprzeciętnym zaangażowaniu zarówno w życie uczelni, jak i w życie pozauczelniarne. Na podstawie badań pilotażowych do kapitału przedsiębiorczości studenckiej włączono dwa odmienne rodzaje aktywności — jeden rodzaj to aktywność związana z organizowaniem działań przedsiębiorczych, drugi rodzaj to aktywność związana z uczestnictwem w tych działaniach. Mając świadomość ich odrębności, dotyczącej m.in. wielkości wydatkowanej energii czy poziomu zaangażowania emocjonalnego, w badaniach połączono je w jedną kategorię. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że dla potencjalnego pracodawcy zdecydowanie większą wartość będą miały kompetencje i kapitał przedsiębiorczości *organizatora* (potwierdzony np. wyróżnieniami i nagrodami) niż kompetencje i kapitał przedsiębiorczości *uczestnika*, jednak w porównaniu ze studentami nieaktywnymi, biernymi, kapitał uczestnika może stanowić ważne źródło przewagi konkurencyjnej w staraniach o pracę — uczestnik nie zdobył wprawdzie nagród i wyróżnień, ale ma inne rodzaje formalnego potwierdzenia zdobytych dodatkowych umiejętności, kompetencji, czy po prostu przejawianej aktywnej postawy wobec otoczenia (różnorodne, prezentowane w cv zaświadczenia potwierdzające tzw. *udział w...*).

Badania pokazały, że tak rozumianą przedsiębiorczość podejmują istotnie częściej osoby studiujące w trybie stacjonarnym, niezależnie od stopnia realizowanych studiów. Aktywność przedsiębiorczą przejawiali częściej studenci kierunków przyrodniczych, technicznych, społecznych, prawnych i ścisłych niż osoby studiujące medycynę, nauki ekonomiczne oraz nauki humanistyczne. Mimo iż mała liczba badanych, przedstawicieli poszczególnych nauk, nie upoważnia do sformułowania ogólnych wniosków w tym zakresie, to warto podkreślić pewną tendencję, która wydaje się interesująca i inspirująca do dalszych

poszukiwań — w roli „aktywistów” postrzegani byli zwykle tzw. humaniści, osoby otwarte na kontakty z innymi, podejmujące dla innych i we współpracy z innymi dodatkową, „pozanaukową” aktywność. Obecnie ten rodzaj aktywności można zaobserwować także w grupie „ściśłowców” czy studentów nauk technicznych. Z punktu widzenia kariery jest to niezmiernie ważne, ponieważ pozwala tym osobom dzięki poszerzaniu sieci kontaktów społecznych kształtować ważne na rynku pracy kompetencje interpersonalne.

W badaniach nie oczekiwano różnic w gromadzeniu kapitału przedsiębiorczości studenckiej pomiędzy badanymi młodymi kobietami i mężczyznami. Dane empiryczne nie potwierdziły tego oczekiwania, natomiast ich wyniki są spójne z danymi, które prezentują badacze przedsiębiorczości traktowanej jako model kariery zawodowej — nadal istotnie częściej realizują go mężczyźni niż kobiety (por. BLANCHFLOWER, 2007; MELLO, 2008).

Większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej mają osoby stanu wolnego niż osoby zamężne/zonate. Wynik ten ma, jak się wydaje, istotny związek ze specyfiką badanej przedsiębiorczości — nie jest to aktywność, w której wyniku badani otrzymują materialne (finansowe) profity, co, jak można założyć, stanowiłoby ważniejszy motywator dla osób, które pozostają w związkach, mają własne rodziny.

Gromadzenie kapitału przedsiębiorczości studenckiej okazało się istotnie związane z cechami osobowości w modelu Wielkiej Piątki, z wyjątkiem ugodowości. Tak jak założono w modelu badawczym, osoby, które zgromadziły większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej, to osoby z wyższym poziomem ekstrawersji, z wyższym poziomem sumienności, z większą otwartością na doświadczenie oraz z niższym poziomem neurotyczności. Uzyskane wyniki są w znacznej części spójne z wynikami badań prezentowanymi przez badaczy przedsiębiorczości. ZHAO i SEIBERT (2006) zwracają uwagę na rolę sumienności jako cechy wspierającej wytrwałość w realizowaniu podjętej aktywności, wysoka otwartość na doświadczenie pozwala skutecznie radzić sobie z pokonywaniem napotykanych przeszkód i trudności, wspiera także podejmowanie nowych zadań. Ekstrawersja sprzyja nawiązywaniu licznych, niezbędnych w aktywności przedsiębiorczej kontaktów interpersonalnych, niski poziom neurotyczności ułatwia radzenie sobie z większym obciążeniem i ze stresem. Brak związku kapitału przedsiębiorczości studenckiej z poziomem ugodowości może wynikać ze specyfiki tej cechy w modelu Wielkiej Piątki oraz ze specyfiki badanej przedsiębiorczości. Przedsiębiorczość studencka często motywowana jest pewną potrzebą rywalizacji, dominacji, niezależności i autonomii, potrzebą osiągnięcia wyższego statusu w grupie. Ale zarówno wysoki, jak i niski poziom ugodowości może zdecydowanie utrudniać realizowanie tych potrzeb — zbyt wysoki mógłby nadmiernie uzależniać osobę przedsiębiorczą od innych i hamować podejmowanie własnych inicjatyw, natomiast niska ugodowość mogłaby utrudniać organizowanie wspólnych przedsięwzięć, współdziałanie, kooperację.

Wyniki przeprowadzonego badania pokazały, że większy kapitał przedsiębiorczości mają osoby o przedziałowym stylu aktywności niż osoby o punktowym stylu aktywności. Przedsiębiorczość studencka wymaga podejmowania wielu dodatkowych zadań, poświęcania na ich realizowanie dodatkowego czasu i energii, nawiązywania licznych i różnorodnych kontaktów z innymi — taki sposób funkcjonowania jest bardziej adaptacyjny dla osób z szerokimi obszarami akceptacji niż z wąskimi obszarami akceptacji (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992).

Konstruując model badawczy, przewidywano, że dla osób inwestujących w kapitał przedsiębiorczości studenckiej istotnie większe znaczenie niż dla osób, które w okresie edukacji w szkole wyższej nie gromadziły tego kapitału, będą miały wartości władzy (prestiż, kierowanie, dochód, awans), wartości osiągnięć (autonomia, zmienność) oraz wartości społeczne (kontakty z innymi). Natomiast nie oczekiwano istotnych różnic między grupami osób o niskim i wysokim kapitale przedsiębiorczości studenckiej w odniesieniu do wartości czasu wolnego oraz bezpieczeństwa w pracy. Uzyskane dane potwierdziły znaczną część oczekiwań, pokazały, że dla osób, które zgromadziły większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej, istotnie ważniejsze są wartości władzy, wartości osiągnięć oraz wartości kreatywne, natomiast wartości społeczne, warunki pracy, bezpieczeństwo w pracy i czas wolny mają dla nich mniejsze znaczenie niż dla osób z niskim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej. Warto zwrócić uwagę na mniejsze znaczenie wartości społecznych w grupie osób z wysokim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej. Jest to wynik niezgodny zarówno z przyjętymi oczekiwaniami, jak i z wynikami prezentowanymi przez innych badaczy, którzy wyróżniają kompetencje społeczne jako szczególnie ważne w podejmowaniu aktywności przedsiębiorczej (por. BARON, FRESE, BAUM, 2007). Dlatego interpretując ten wynik, należy odnieść go do rozumienia wartości społecznych przez autorów zastosowanego w badaniach kwestionariusza, w którym ich istotę stanowią nie tylko relacje z innymi, lecz także tzw. altruizm (np. *Możliwość odczucia tego, że pomogłem innym; Troszczenie się o dobro innych*). Można sądzić, że to właśnie ta kategoria wartości okazała się istotnie mniej ważna dla osób gromadzących kapitał przedsiębiorczości studenckiej. Tak sformułowana teza wymaga jednakże dalszych, pogłębionych badań. Warto natomiast podjąć próbę porównania hierarchii wartości młodych ludzi, którzy zgromadzili większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej z wartościami preferowanymi przez typ zawodowej osobowości określony *przedsiębiorczym* w koncepcji HOLLANDA (1973). Zdaniem autora, charakteryzuje on osobę ambitną, pewną siebie, dominującą, optymistyczną, lubiącą wyzwania i przygody, mającą cechy przywódcze i zdolności werbalne, umiejętnie wykorzystywane do wywierania wpływu na innych. Porównując wartości ważne dla typu *przedsiębiorczego* (dążenie do osiągnięć finansowych i materialnych oraz do zdobycia władzy) z hierarchią wartości osób inwestujących w gromadzenie kapitału przedsiębiorczości studenckiej,

można dostrzec występujące tu podobieństwo, co sugerowałoby, że kapitał ten z większym prawdopodobieństwem zostanie zainwestowany w przyszłą karierę przedsiębiorcy. W przeprowadzonych badaniach przewidywanie to jednak nie znalazło potwierdzenia.

Podobnie jak w wypadku gromadzenia kapitału edukacyjnego oraz kapitału doświadczenia zawodowego, okazało się, że podejmowanie aktywności przedsiębiorczej w okresie studiów nie ma istotnego związku z sytuacją materialną badanych. Natomiast osoby, które zgromadziły większy kapitał przedsiębiorczości studenckiej, mają większe poczucie zależności finansowej niż osoby, których ten kapitał jest niski. Badana przedsiębiorczość studencka jest silnie związana z rolą studencką, toteż można założyć, że poziom zaangażowania w dodatkowe rodzaje czy formy proaktywnych działań istotnie zależy od możliwości korzystania ze wsparcia rodziców. Taki kierunek interpretacji jest spójny z danymi potwierdzającymi większą częstotliwość podejmowania aktywności przedsiębiorczej przez studentów studiów stacjonarnych i osoby niezamężne/nieżonate.

Analiza związku poziomu wykształcenia rodziców z wielkością kapitału przedsiębiorczości studenckiej pokazała, że w grupie osób z wysokim kapitałem przedsiębiorczości istotnie więcej jest zarówno matek, jak i ojców z wyższym wykształceniem, a mniej — z wykształceniem zasadniczym i podstawowym niż w grupie osób z niskim kapitałem.

Zgromadzony przez badanych kapitał przedsiębiorczości studenckiej ma istotny związek z ich oczekiwaniami wobec rynku pracy oraz z dalszymi zamierzeniami zawodowymi. Większy kapitał przedsiębiorczości to oczekiwanie łatwiejszego wejścia na rynek pracy i znalezienia na nim zatrudnienia, a także głębsze przekonanie o możliwości odniesienia sukcesu zawodowego.

Osoby, które w okresie studiów wyższych inwestowały w kapitał przedsiębiorczości studenckiej, prezentują mniejszą niż osoby, które nie inwestowały w ten rodzaj kapitału kariery, gotowość zarówno do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów, jak i pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia. Można sądzić, że wysokie aspiracje tych osób, których przejawem jest m.in. oczekiwanie w przyszłej karierze realizacji takich wartości jak władza i osiągnięcia, wraz z siecią licznych kontaktów społecznych, zbudowaną w efekcie aktywności przedsiębiorczej, stanowią ważne czynniki zwiększające przekonanie o możliwości znalezienia pracy adekwatnej do posiadanych zasobów.

Planując badania, przewidywano, że podejmowanie i/lub uczestniczenie w różnych formach przedsiębiorczości studenckiej w istotny sposób zwiększy motywację do samozatrudnienia w przyszłej karierze. Ale analiza zebranych danych wykazała, że w badanej grupie wcześniejsze doświadczenia przedsiębiorcze nie są związane z większą gotowością do podjęcia tej formy pracy jako rodzaju kariery zawodowej. Być może istotny wpływ na brak tej zależności mają trudne obecnie warunki rynku pracy, co jest zgodne z wynikami licznych badań potwierdzających generalnie niską gotowość do zakładania i prowadzenia

194 | własnych firm przez młodych ludzi (por. badania absolwentów prowadzone przez Biuro Karier Uniwersytetu Śląskiego od 2009 roku czy badania CBOS „Młodzież 2010. Opinie i diagnozy”). Osoby przedsiębiorcze nie zamierzają też istotnie częściej niż osoby z niskim kapitałem przedsiębiorczości studenckiej podejmować kariery zagranicznej.

Uzyskane dane potwierdziły przyjęte w modelu badawczym założenia o istotnym związku pomiędzy gromadzeniem większego kapitału przedsiębiorczości studenckiej i postrzeganiem większym wysiłkiem, a także większym zaangażowaniem w proces przygotowania się do kariery zawodowej. I podobnie jak w odniesieniu do kapitału edukacyjnego oraz kapitału doświadczenia zawodowego, pomimo ponoszenia większych kosztów osoby z większym kapitałem przedsiębiorczości studenckiej przejawiają wyższy poziom zadowolenia z przygotowania do dalszego funkcjonowania zawodowego.

R o z d z i a ł 5

Gromadzenie kapitału językowego

Uwarunkowania i konsekwencje

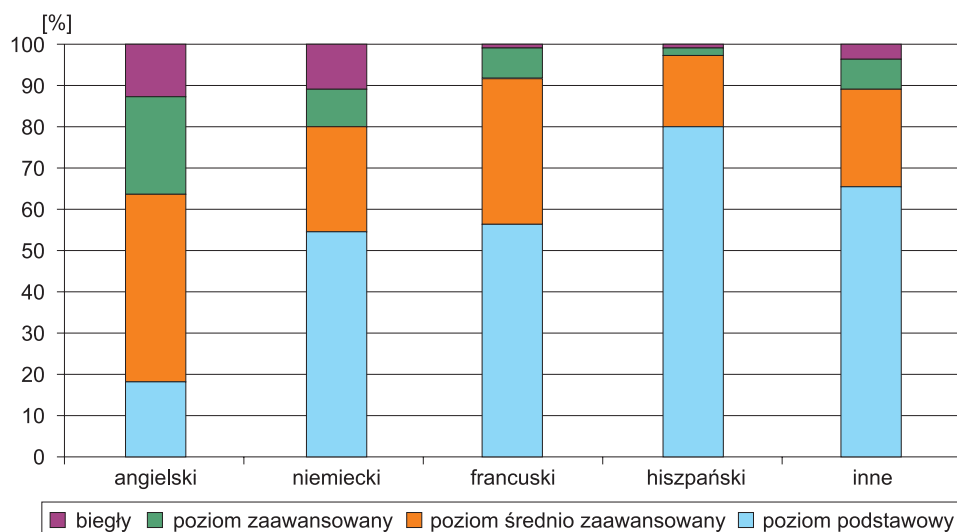
Kapitał językowy stanowi obecnie jeden z podstawowych kapitałów człowieka. W prezentowanych badaniach na jego wielkość składa się zarówno deklarowana liczba znanych młodym ludziom języków obcych, jak i oceniany przez samych badanych poziom zaawansowania każdego z nich (podstawowy, średnio zaawansowany, zaawansowany, biegły). Dlatego należy podkreślić, że ta sama wielkość kapitału językowego może stanowić konsekwencję znajomości większej liczby języków obcych na poziomie niższym, jak też znajomości mniejszej ich liczby, ale na poziomie zaawansowanym.

Ogólna charakterystyka osób z niskim i wysokim kapitałem językowym

Z deklaracji studentów wynika, że 51% badanych wysoko ocenia swój kapitał językowy, natomiast 49% młodych ludzi uczestniczących w badaniach ocenia go nisko.

Na wykresie 7 przedstawiono deklarowany poziom znajomości wszystkich języków obcych, które wyróżnili respondenci. Kapitał językowy młodych ludzi to głównie język angielski, oceniany przez nich poziom opanowania tego języka jest najbardziej zróżnicowany. W przeprowadzonych badaniach znajomość języka angielskiego deklaruje 96% badanych, z uzyskanych danych wynika, że 47% respondentów poziom jego znajomości ocenia jako średnio zaawansowany. Jednocześnie, w porównaniu z pozostałymi językami obcymi, najliczniejsza grupa badanych deklaruje znajomość języka angielskiego na poziomie zaawansowanym i biegłym (35%). Drugim popularnym i znanym badanym językiem obcym okazał się język niemiecki, a w następnej kolejności język francuski i hiszpański. Jednak znaczna część respondentów swoje umiejętności językowe w zakresie tych języków ocenia nisko i bardzo nisko (por. wykres 7).

Istotnie większy kapitał językowy mają studenci studiów stacjonarnych niż studiów niestacjonarnych, natomiast studenci studiów pierwszego i drugiego



Wykres. 7. Struktura kapitału językowego w badanej grupie

stopnia mają podobny kapitał językowy. Pozwala to na stwierdzenie, że czas edukacji nie zwiększa w sposób zasadniczy kapitału językowego uczących się (por. tabelę 37).

Tabela 37

Kapitał językowy a tryb i stopień studiów

Kapitał językowy	Tryb studiów		Stopień studiów		Ogółem
	stacjonarne	niestacjonarne	pierwszy	drugi	
Niski kapitał	225 (45)	128 (60)	67 (56)	286 (48)	353 (49)
Wysoki kapitał	277 (55)	85 (40)	53 (44)	309 (52)	362 (51)
Razem	502 (100)	213 (100)	120 (100)	595 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 13,956$; $p = 0,000$; $V = 0,140$		$\chi^2 = 2,410$; $p = 0,121$; $V = 0,058$		

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Inwestowanie w kapitał językowy a nauki studiowane przez badanych

Osoby, które mają wysoki kapitał językowy, to istotnie częściej studenci kierunków przyrodniczych, humanistycznych, ścisłych oraz technicznych niż studenci kierunków ekonomicznych, prawnych i społecznych (por. tabelę 38).

Mimo że różnice między grupami osób z niskim i wysokim kapitałem językowym okazały się istotne, brak jest podstaw do generalizowania uzyskanych

Kapitał językowy a nauki studiowane przez badanych

Kapitał językowy	Nauki studiowane przez badanych								Ogółem
	spo- łeczne	prawne	ekono- miczne	huma- nistycz- ne	ścisłe	tech- niczne	przy- rodni- cze	me- dyczne	
Niski kapitał	78 (56)	29 (57)	96 (61)	26 (39)	36 (41)	64 (41)	8 (24)	16 (67)	353 (49)
Wysoki kapitał	62 (44)	22 (43)	61 (39)	41 (61)	52 (59)	91 (59)	25 (76)	8 (33)	362 (51)
R a z e m	140 (100)	51 (100)	157 (100)	67 (100)	88 (100)	155 (100)	33 (100)	24 (100)	715 (100)
$\chi^2 = 32,879$; $p = 0,000$; $V = 0,214$									

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

wyników, badania bowiem nie objęły swym zasięgiem porównywalnej liczby studentów poszczególnych kierunków. Warto także podkreślić, że w polskich realiach edukacyjnych kapitał językowy gromadzony jest zdecydowanie intensywniej przed podjęciem studiów wyższych — głównie na poziomie szkoły średniej, obecnie coraz częściej także już na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Te wcześniejsze kompetencje w czasie edukacji na studiach wyższych zwykle są już jedynie doskonalone, m.in. dzięki korzystaniu z naukowej światowej bazy danych, przez uczestniczenie w stażach zagranicznych, w międzynarodowej wymianie studentów, dzięki korzystaniu z zagranicznych stypendiów itp. Ponadto dziś od absolwenta uczelni wyższej oczekuje się znajomości języka (języków) obcego niezależnie od kierunku, który ukończył.

Rola czynników wewnętrznych i zewnętrznych w gromadzeniu kapitału językowego

Kapitał językowy a płeć, stan cywilny i wiek badanych

W tabeli 19 porównano płeć, stan cywilny i wiek osób o niskim i wysokim kapitale językowym.

Wyniki licznych raportów pokazują, że młode kobiety są w naszym kraju lepiej wykształcone i znają więcej języków obcych¹, co stało się podstawą

¹ GUS: *Kształcenie dorosłych*. Warszawa 2009. Badanie pokazało, że kobiety wykazywały się większą znajomością języków obcych niż mężczyźni. Co najmniej dwa języki obce znało 25,9% kobiet oraz 20,8% mężczyzn. Z kolei 39,9% mężczyzn nie znało żadnego języka obcego, natomiast w grupie kobiet odsetek ten był niższy i wynosił 25,9%. (www.stat.gov.pl.). (Dostęp: 4.05.2013).

Kapitał językowy a płeć, stan cywilny i wiek badanych

Kapitał językowy	Płeć		Stan cywilny		Wiek		Ogółem
	kobiety	mężczyźni	panna/ka-waler	zamężna/żonaty	20–25 lat	26–30 lat	
Niski kapitał	208 (49)	145 (50)	293 (48)	60 (59)	284 (49)	69 (53)	353 (49)
Wysoki kapitał	219 (51)	143 (50)	320 (52)	42 (41)	300 (51)	62 (47)	362 (51)
R a z e m	427 (100)	288 (100)	613 (100)	102 (100)	584 (100)	131 (100)	715 (100)
	$\chi^2 = 0,184$; $p = 0,668$; $V = 0,016$		$\chi^2 = 4,253$; $p = 0,039$; $V = 0,077$		$\chi^2 = 0,699$; $p = 0,403$; $V = 0,031$		

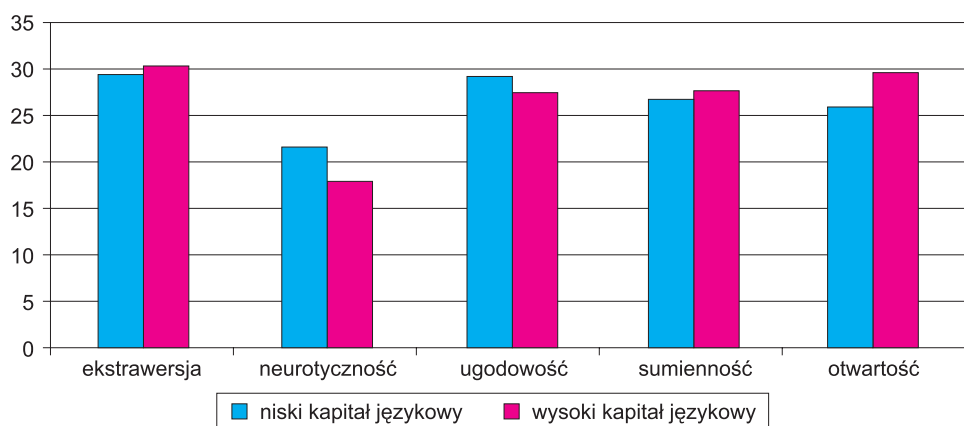
Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

założenia we własnym modelu badawczym, że badane kobiety będą miały większy kapitał językowy niż badani mężczyźni. Zgromadzone dane nie potwierdziły jednak związku płci ze zgromadzonym kapitałem językowym — podobna liczba kobiet i mężczyzn swój kapitał językowy określiła jako wysoki (51% kobiet i 50% mężczyzn). Także wiek okazał się zmienną niezwiązaną z wielkością zgromadzonego kapitału językowego, natomiast istotnie więcej kapitału językowego zgromadziły osoby niebędące w związkach (52% w porównaniu do 41% osób zamężnych/żonatych). Można założyć, że osoby niebędące w związkach więcej czasu poświęcają na naukę i doskonalenie języka (języków) obcego, inwestując tym samym bardziej w swój kapitał językowy. Podjęcie roli współmałżonka (często także roli rodzica) może zmniejszać ten rodzaj aktywności edukacyjnej.

Kapitał językowy a profil cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki

Grupy osób o niskim i wysokim kapitale językowym różnią się istotnie profilem cech osobowości we wszystkich wymiarach Wielkiej Piątki (*Aneks*, tabela 10), przy czym poziom badanych cech jest przeciętny. Osoby, które zgromadziły większy kapitał językowy, to w porównaniu z osobami o mniejszym kapitale językowym osoby z wyższą ekstrawersją, większą otwartością na doświadczenie, wyższą sumiennością, niższą neurotycznością i niższą ugodowością (por. wykres 8).

Wyższa sumienność osób z większym kapitałem językowym może być związana z ich większą wytrwałością, rzetelnością i motywacją, wyższy poziom otwartości na doświadczenie świadczy o większej intelektualnej ciekawości, natomiast niższy poziom neurotyczności, oznaczający stabilność emocjonalną, spokój, zdolność do zmagania się ze stresem, pozwala skuteczniej radzić sobie z generalnie większym obciążeniem, które wynika z podejmowania dodatko-



Wykres 8. Profile cech osobowości w grupach osób z wysokim i niskim kapitałem językowym

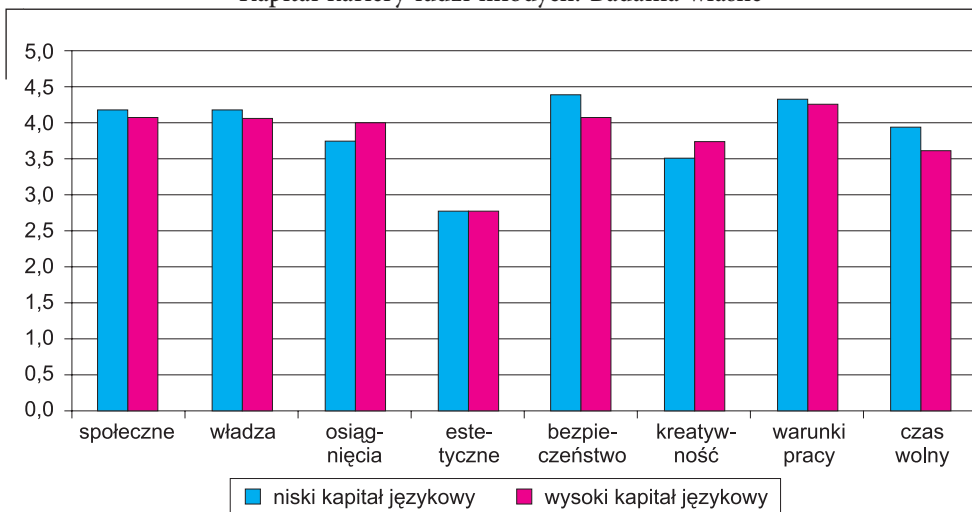
wej aktywności edukacyjnej w okresie nauki w szkole wyższej. Podejmowanie dodatkowej aktywności jest łatwiejsze dla ekstrawertyka z jego wyższym poziomem wigoru, energii, z łatwością nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Istotnie niższy poziom ugodowości może być, podobnie jak w odniesieniu do osób podejmujących więcej niż jeden kierunek studiów, związany z wyższą potrzebą rywalizacji, z wysoką determinacją w dążeniu do osiągnięcia własnych celów.

Kapitał językowy a hierarchia wartości zawodowych

Dla osób, które mają większy kapitał językowy, istotnie ważniejsze niż dla osób z niskim kapitałem językowym są wartości osiągnięć i wartości kreatywne (por. wykres 9). Gromadzenie kapitału językowego jest więc związane z takimi wartościami jak: stymulacja intelektualna, autonomia, zmienność i innowacyjność. Natomiast istotnie mniejsze znaczenie dla osób z wysokim kapitałem językowym mają wartości społeczne, wartość bezpieczeństwa oraz wartość czasu wolnego (*Aneks*, tabela 11).

Warto podkreślić, że wartości osiągnięć i wartości kreatywne okazały się także istotnie ważniejsze dla osób z wysokim niż z niskim kapitałem edukacyjnym, co pozwala zwrócić uwagę na podobną motywację oraz zasoby jednostki istotne zarówno w szeroko rozumianym procesie uczenia się, jak i w uczeniu się języków obcych.

Wartości deklarowane przez osoby o niskim i wysokim kapitale językowym warto postrzegać w kontekście tzw. kompetencji kluczowych, które w zakresie języków obcych nie ograniczają się do technicznej sprawności posługiwania się danym językiem, ale obejmują także otwarcie się na inne kultury, poszanowa-



Wykres. 9. Średnie poziomy wartości zawodowych w grupach osób z różną wielkością kapitału językowego

nie innych osób, ich kompetencji i osiągnięć. Opanowywanie języków obcych buduje szerokie poczucie tożsamości, pozwala na identyfikowanie się z różnymi społecznościami kulturowo-językowymi. Kompetencje językowe opierają się na rozumieniu różnic kulturowych, rozwijaniu tzw. wrażliwości interkulturowej, służą propagowaniu idei tolerancji, uczą także poszanowania kulturowej odmienności.

Kapitał językowy a styl aktywności

Porównanie grup o niskim i wysokim kapitale językowym pod względem stylu aktywności w ujęciu WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992) pozwala stwierdzić, że zgromadziły go istotnie więcej osoby o szerokich obszarach akceptacji, tzw. przedziałowcy ($Z = 4,70$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 12). Ponieważ w przyjętym modelu badawczym wysoki kapitał językowy to efekt zarówno znajomości większej liczby języków na mniej zaawansowanym poziomie, jak i mniejszej ich liczby na bardziej zaawansowanym poziomie, to zgodnie z założeniami przyjętej koncepcji stylów można sądzić, że większy kapitał „przedziałowców” jest efektem znajomości większej liczby języków obcych, jednak na mniej zaawansowanym poziomie. Ale niełatwo udzielić odpowiedzi na pytanie, czy w obecnej globalnej rzeczywistości dla młodych ludzi rozpoczynających karierę zawodową większą wartość adaptacyjną ma znajomość większej liczby języków obcych na niższym poziomie czy znajomość mniejszej ich liczby, lecz na poziomie bardziej zaawansowanym. Zapewne bez odniesienia się do konkretnych sytuacji pracy nie jest możliwa jednoznaczna odpowiedź na to pytanie.

Kapitał językowy a sytuacja materialna i poczucie zależności finansowej

Badanie nie potwierdziło zakładanego istotnego związku korzystniejszej sytuacji materialnej z większym inwestowaniem w kapitał językowy. Warto jednak zwrócić uwagę na rozkład odpowiedzi badanych z niskim i wysokim kapitałem językowym. Otóż osoby z większym kapitałem językowym częściej określają swoją sytuację materialną jako dobrą i bardzo dobrą niż osoby z niskim kapitałem i jednocześnie mniej osób z wysokim kapitałem językowym określa swoją sytuację materialną jako skromną lub przeciętną (por. tabelę 40).

T a b e l a 40

Kapitał językowy a sytuacja materialna i poczucie zależności finansowej

Kapitał językowy	Sytuacja materialna				Zależność finansowa			Ogółem
	bardzo skromna/skromna	przeciętna	dobra	bardzo dobra	niezależność	częściowe wsparcie	zależność	
Niski kapitał	48 (14)	218 (62)	79 (22)	8 (2)	82 (23)	165 (47)	106 (30)	353 (100)
Wysoki kapitał	43 (12)	200 (55)	107 (30)	12 (3)	74 (21)	142 (39)	146 (40)	362 (100)
R a z e m	91 (13)	418 (58)	186 (26)	20 (3)	156 (22)	307 (43)	252 (35)	715 (100)
	$\chi^2 = 7,294$; $p = 0,063$; $V = 0,101$				$\chi^2 = 9,782$; $p = 0,008$; $V = 0,117$			

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Osoby, które zgromadziły większy kapitał językowy, mają istotnie większe poczucie zależności finansowej (40%) niż osoby z niskim kapitałem językowym (30%), co potwierdzałoby założenie o wspieraniu nauki języków obcych młodych ludzi przez ich najbliższych, głównie rodziców. Aspekt finansowy jest szczególnie ważny w podejmowaniu dodatkowych form doskonalenia kompetencji językowych, takich jak wyjazdy zagraniczne, stypendia czy staże zagraniczne.

Kapitał językowy a poziom wykształcenia rodziców

Badane grupy o niskim i wysokim kapitale językowym istotnie różni poziom wykształcenia rodziców — zarówno matek, jak i ojców. W tabeli 41 przedstawiono jego strukturę w obu grupach.

Zależność pomiędzy gromadzonym kapitałem językowym i wykształceniem rodziców okazała się istotna. W grupie osób z wysokim kapitałem językowym więcej jest zarówno matek, jak i ojców z wykształceniem wyższym i średnim, a mniej — z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz podstawowym.

Kapitał językowy a wykształcenie rodziców

Kapitał językowy	Wykształcenie				Ogółem
	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	
Matka					
Niski kapitał	17 (5)	104 (30)	160 (45)	72 (20)	353 (100)
Wysoki kapitał	8 (2)	61 (17)	170 (47)	123 (34)	362 (100)
R a z e m	25 (4)	165 (23)	330 (46)	195 (27)	715 (100)
	$\chi^2 = 29,956$; p = 0,000; V = 0,205				
Ojciec					
Niski kapitał	12 (3)	162 (46)	116 (33)	63 (18)	353 (100)
Wysoki kapitał	5 (2)	117 (32)	157 (43)	83 (23)	362 (100)
R a z e m	17 (3)	279 (39)	273 (38)	146 (20)	715 (100)
	$\chi^2 = 20,643$; p = 0,000; V = 0,170				

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Kapitał językowy a oczekiwania wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe

Badania pokazały, że większe trudności w znalezieniu pracy przewidują osoby o niskim kapitale językowym (48%) w porównaniu z osobami, które zgromadziły większy kapitał językowy (45%), jednocześnie więcej osób o wysokim niż o niższym kapitale językowym jest przekonanych o łatwości wejścia na rynek po ukończeniu studiów (por. tabelę 42). Różnice pomiędzy grupami są istotne statystycznie ($Z = -5,34$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 12). Wielkość kapitału językowego różnicuje także przekonania badanych o odniesieniu zawodowego sukcesu. O tym, że odniosą sukces w przyszłej karierze, są bardziej przekonane osoby, które zgromadziły większy kapitał językowy, niż osoby o mniejszym kapitale językowym ($Z = -4,32$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 12).

Tabela 42

Kapitał językowy a oczekiwana łatwość wejścia na rynek pracy

Kapitał językowy	Wejście na rynek pracy				Ogółem
	bardzo trudne	trudne	ani łatwe, ani trudne	łatwe lub bardzo łatwe	
Niski kapitał	27 (8)	142 (40)	127 (36)	57 (16)	353 (100)
Wysoki kapitał	20 (5)	144 (40)	122 (34)	76 (21)	362 (100)
R a z e m	47 (6)	286 (40)	249 (35)	133 (19)	715 (100)
	$\chi^2 = 5,037$; $p = 0,039$; $V = 0,084$				

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Kapitał językowy

a gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów oraz pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia

Osoby, które zgromadziły większy kapitał językowy, prezentują postawę mniejszej akceptacji zarówno pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów, jak i pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia niż osoby z niskim kapitałem językowym. Różnice te, statystycznie istotne (*Aneks*, tabela 12), mogą świadczyć o wyższym poziomie oczekiwań tych osób wobec przyszłej kariery zawodowej.

Warto także zwrócić uwagę na istotnie różną liczbę osób niezdecydowanych — w grupie respondentów, którzy mają wysoki kapitał językowy, niezdecydowanych co do podjęcia pracy poniżej poziomu osiągniętego wykształcenia jest 25%, natomiast w grupie z niskim kapitałem językowym — aż 45%. Można przewidywać, że w razie trudności ze znalezieniem satysfakcjonującego zatrudnienia osoby niezdecydowane będą bardziej skłonne do podjęcia pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów i/lub pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia (por. tabelę 43 i tabelę 44).

Tabela 43

**Kapitał językowy a gotowość do podjęcia pracy niezgodnej
z kierunkiem ukończonych studiów**

Kapitał językowy	Praca niezgodna z kierunkiem ukończonych studiów					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	18 (5)	53 (15)	117 (33)	132 (38)	33 (9)	353 (100)
Wysoki kapitał	43 (12)	89 (25)	92 (25)	107 (29)	31 (9)	362 (100)
R a z e m	61 (9)	142 (20)	209 (29)	239 (33)	64 (9)	715 (100)
$\chi^2 = 26,821$; $p = 0,000$; $V = 0,194$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Tabela 44

Kapitał językowy a gotowość do podjęcia pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia

Kapitał językowy	Praca poniżej poziomu zdobytego wykształcenia				Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak/ zdecydowanie tak	
Niski kapitał	54 (15)	72 (20)	157 (45)	70 (20)	353 (100)
Wysoki kapitał	116 (32)	98 (27)	92 (25)	56 (16)	362 (100)
R a z e m	170 (24)	170 (24)	249 (35)	126 (17)	715 (100)
$\chi^2 = 47,474$; $p = 0,000$; $V = 0,258$					

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Młodzi ludzie mają dziś świadomość zwiększającej się roli kapitału językowego we współczesnej karierze zawodowej, obecnie kapitał ten jest niezbędny nie tylko do realizowania kariery zagranicznej, lecz pozostaje także ważny dla osób mniej mobilnych fizycznie, np. przy podejmowaniu pracy w organizacjach z kapitałem zagranicznym.

Kapitał językowy a zamiar założenia własnej firmy

Badane osoby z niskim i wysokim kapitałem językowym nie różnią się deklarowaną gotowością do założenia własnej firmy w przyszłej karierze. W grupie osób z niskim kapitałem językowym gotowość taką wyraża 39% badanych, natomiast w grupie z wysokim kapitałem językowym — 41%.

Tabela 45

Kapitał językowy a zamiar założenia własnej firmy

Kapitał językowy	Zamiar założenia własnej firmy					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	20 (7)	77 (22)	115 (32)	90 (25)	51 (14)	353 (100)
Wysoki kapitał	35 (10)	75 (21)	103 (28)	90 (25)	59 (16)	362 (100)
R a z e m	55 (8)	152 (21)	218 (31)	180 (25)	110 (15)	715 (100)
$\chi^2 = 6,568$; $p = 0,161$; $V = 0,096$						

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Różnice pomiędzy grupami nie są statystycznie istotne ($Z = 0,29$, $p > 0,05$; *Aneks*, tabela 12). Ponieważ wcześniejsze analizy wykazywały także brak istotnego związku wszystkich badanych rodzajów kapitału kariery (edukacyjnego, doświadczenia zawodowego oraz przedsiębiorczości studenckiej) z deklaracją założenia własnej firmy, można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że młodzi ludzie wykazują niewielką motywację do pracy na własny rachunek, nie postrzegają jej jako ważnej alternatywy dla kariery zawodowej. W konsekwencji raczej nie zamierzają w ten rodzaj kariery inwestować kapitału zgromadzonego w dotychczasowej edukacji.

Kapitał językowy a zamiar realizowania kariery zagranicznej

Zgromadzony przez ludzi młodych kapitał językowy ma istotny związek z zamierzeniami realizowania kariery zawodowej poza granicami kraju ($Z = -3,40$, $p < 0,01$; *Aneks*, tabela 12). Karierę zagraniczną planuje 29% osób

z wysokim kapitałem językowym i 20% osób z niskim kapitałem (por. tabelę 46). Wynik ten, dość oczywisty, pozwala jednakże sądzić, że dziś młodzi ludzie dążą do zdobywania w okresie edukacji takich kompetencji, które są ważne w planowanej przez nich dalszej karierze zawodowej. W znacznym stopniu dotyczy to kompetencji językowych — można założyć, że część osób gromadzi kapitał językowy ze świadomym zamiarem zainwestowania go w karierę zagraniczną.

T a b e l a 46

Kapitał językowy a zamiar podjęcia kariery zagranicznej

Kapitał językowy	Zamiar podjęcia kariery zagranicznej					Ogółem
	zdecydowanie nie	raczej nie	trudno powiedzieć	raczej tak	zdecydowanie tak	
Niski kapitał	70 (20)	114 (32)	97 (28)	61 (17)	11 (3)	353 (100)
Wysoki kapitał	46 (13)	109 (30)	103 (28)	71 (20)	33 (9)	362 (100)
R a z e m	116 (16)	223 (31)	200 (28)	132 (19)	44 (6)	715 (100)
	$\chi^2 = 18,562$; $p = 0,001$; $V = 0,161$					

Objaśnienie: W nawiasach podano wartości procentowe.

Kapitał językowy a wysiłek, zaangażowanie i zadowolenie z własnego przygotowania do realizacji przyszłej kariery

Osoby, które zgromadziły wysoki i niski kapitał językowy, nie różni istotnie poziom postrzeganego wysiłku, związanego z procesem przygotowania się do dalszej kariery ($Z = -0,20$, $p > 0,05$; *Aneks*, tabela 12), chociaż nieznacznie wyżej wysiłek ten oceniają badani z wysokim kapitałem językowym niż z niskim kapitałem. Natomiast grupy te istotnie różni poziom postrzeganego zaangażowania w proces przygotowania się do wejścia na rynek pracy; jako większe oceniają swoje zaangażowanie osoby z większym kapitałem językowym ($Z = -4,79$, $p < 0,001$; *Aneks*, tabela 12). Niezaprzeczalnie, zdobywanie wysokich kompetencji językowych wymaga dużego zaangażowania, poświęcania nauce języka obcego dodatkowego czasu i energii. Natomiast niezgodny z oczekiwaniem brak istotnych różnic w postrzeganiu poziomu wysiłku przez osoby z niskim i wysokim kapitałem językowym może być konsekwencją zróżnicowanych zdolności językowych badanych, które powodują, że podobnej wielkości kapitał językowy gromadzą oni z różnym wysiłkiem.

Natomiast zgodnie z oczekiwaniem osoby, które mają większy kapitał językowy, są bardziej zadowolone ze swojego przygotowania do wejścia na rynek pracy niż osoby z niskim kapitałem językowym. Różnice są istotne statystycznie ($Z = -2,44$, $p < 0,05$; *Aneks*, tabela 12). Można więc założyć, że kapitał językowy jest kolejnym ważnym predyktorem zadowolenia młodych ludzi z własnego

- 206 przygotowania do dalszego realizowania kariery zawodowej. Warto zwrócić uwagę, że znajomość języków obcych stanowi zasadniczy warunek realizowania „kariery bez granic”. Dlatego wysokie kompetencje językowe mogą być istotnym wymiarem zadowolenia jednostki z jej przygotowania do takiego modelu przyszłej kariery zawodowej.

Specyfika gromadzenia kapitału językowego

Podsumowanie

W prezentowanych badaniach na kapitał językowy młodych ludzi składa się deklarowana liczba języków obcych znanych badanym oraz oceniany przez nich samych poziom znajomości każdego z nich. Natomiast warto jeszcze raz podkreślić, że kapitał językowy obejmuje wiele dodatkowych kompetencji, takich jak: zdolność do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i w piśmie w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturowych oraz zdolność do mediacji i rozumienia różnic kulturowych. Istotny jest także fakt, że stopień, w jakim dana osoba opanowała język obcy, może być różny w przypadku czterech następujących kompetencji językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie. Ze względu na obiektywne trudności uwzględnienia tak szczegółowych aspektów kapitału językowego nie zostały one wzięte pod uwagę w niniejszych badaniach. Można jednak założyć, że osoby z większym kapitałem językowym mają także więcej wyróżnionych kompetencji językowych.

Badania pokazały, że kapitał językowy badanych to głównie język angielski, następnie język niemiecki, język francuski oraz hiszpański. Co interesujące, ponad połowa badanych poziom znajomości tych języków (oprócz języka angielskiego) określiła jako podstawowy. W kategorii *inne* badani najczęściej wymieniali język rosyjski i włoski ze zdecydowaną znajomością tych języków także na poziomie podstawowym.

Większy kapitał językowy mają studenci studiów stacjonarnych, natomiast stopień realizowanych studiów nie ma związku z wielkością zgromadzonego kapitału. W badanej próbie kapitał językowy gromadzili głównie studenci kierunków przyrodniczych, humanistycznych, ścisłych i technicznych.

Większy kapitał językowy mają osoby niepozostające w związkach niż osoby żonate/zamężne. Można sądzić, że osoby stanu wolnego więcej czasu poświęcają na naukę i doskonalenie języka (języków), mają też w tym obszarze większe wsparcie finansowe rodziców. W badaniach przyjęto założenie, że kobiety będą gromadziły więcej kapitału językowego niż mężczyźni, jednak różnice pomiędzy płciami nie okazały się istotne.

Profil cech osobowości osób inwestujących w kapitał językowy jest zbliżony do profilu osób inwestujących w kapitał edukacyjny, co pozwala zwrócić uwagę na podobne uwarunkowania osobowościowe szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej. Zgromadzone dane, zgodne z wynikami badań prezentowanymi przez innych badaczy (por. BARRICK, MOUNT, 1991; COSTA, McCRAE, 1992a, 1992b; WITT, BURKE, BARRICK, MOUNT, 2002; McCRAE, COSTA, 2005; BRATKO, CHAMORRO-PREMUZIC, SAKS, 2006; KASPRZAK, 2006; ZHAO, SEIBERT, 2006), pokazały, że aktywność związana z gromadzeniem kapitału językowego wiąże się z wysoką sumiennością, z wysoką otwartością na doświadczenie, z wysoką ekstrawersją, z niską ugodowością oraz z niską neurotycznością.

Więcej kapitału językowego zgromadziły osoby o przedziałowym stylu aktywności niż osoby o punktowym stylu aktywności (WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ, 1992). Wynik ten, zgodny z założeniami przyjętymi w modelu badawczym, podkreśla większą szerokoprofilowość „przedziałowców” niż „punktowców” w działaniach związanych z przygotowaniem się do przyszłej kariery. Stanowi także inspirację do dalszych poszukiwań. Można przewidywać, że osoby o przedziałowym i punktowym stylu aktywności różni nie tylko wielkość zgromadzonego kapitału językowego, lecz także jego struktura. Styl przedziałowy będzie bowiem istotnie częściej motywował do podejmowania nauki większej liczby języków obcych, jednak poziom kompetencji językowych w zakresie każdego z nich może okazać się niezbyt wysoki. Natomiast styl punktowy będzie wiązał się ze znajomością mniejszej liczby języków, jednocześnie kompetencje uzyskane w zakresie każdego z nich będą bardzo wysokie.

Dla osób mających większy kapitał językowy ważniejsze niż dla osób z niskim kapitałem okazały się wartości osiągnięć oraz wartości kreatywne. Osoby inwestujące w kompetencje językowe oczekują częściej pracy stymulującej intelektualnie, autonomicznej, zmiennej, pozwalającej na osiągnięcia, związanej z tworzeniem czegoś nowego. Zdecydowanie mniejsze znaczenie ma dla nich zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby kontaktu z innymi oraz gwarancja posiadania czasu wolnego.

Z większym gromadzeniem kapitału językowego związana jest większa zależność finansowa od osób bliskich, która, jak można przewidywać, umożliwia oraz pozwala na częstsze korzystanie z różnego rodzaju odpłatnych form doskonalenia kompetencji językowych. Tę aktywność młodych ludzi w znacznym stopniu wspierają rodzice z wyższym poziomem wykształcenia.

Osoby z większym kapitałem językowym istotnie częściej niż osoby z niskim kapitałem językowym przewidują, że zarówno wejście na rynek pracy, jak i odniesienie sukcesu w przyszłej karierze nie będzie dla nich trudne. Przewidywanie to może stanowić jedną z zasadniczych przyczyn braku deklarowanej przez nich zgody na podjęcie pracy poniżej poziomu posiadanego wykształcenia oraz pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów. Większy kapitał językowy nie motywuje do samozatrudnienia, natomiast motywuje do

208 | podjęcia kariery zagranicznej — plany takie ma istotnie więcej osób z wysokim kapitałem językowym. Można przewidywać, że są to nie tylko plany deklaracyjne, lecz raczej plany realne, i część osób gromadzi kapitał językowy w celu ich realizacji.

Osoby z wysokim i niskim kapitałem językowym nie różnią się istotnie poziomem wysiłku związanego z przygotowaniem się do wejścia na rynek pracy. Wynik ten z jednej strony pozwala sądzić, że inwestowanie w kompetencje językowe nie jest dla badanych główną formą aktywności, którą podejmują celem odniesienia sukcesu w wejściu na rynek pracy, z drugiej strony może być rezultatem zróżnicowanych zdolności językowych badanych, które powodują, że osiągnięciu podobnego poziomu kompetencji językowych towarzyszy różny wysiłek.

Poziom zaangażowania w przygotowanie się do dalszej kariery zawodowej okazał się istotnie wyższy w grupie osób z większym kapitałem językowym. Podobnie jak w odniesieniu do pozostałych kapitałów, osoby mające większy kapitał językowy są bardziej zadowolone ze swojego przygotowania do dalszej kariery.

Rozdział 6

Gromadzenie kapitału kariery przez ludzi młodych

Uwarunkowania i konsekwencje

Podsumowanie badań

Zasadniczym celem zaprezentowanych badań była próba rozpoznania uwarunkowań i konsekwencji gromadzenia kapitału kariery przez ludzi młodych w okresie ich edukacji w szkole wyższej. W zakresie uwarunkowań poszukiwano związków pomiędzy wybranymi czynnikami wewnętrznymi (zmiennymi osobowymi) i czynnikami zewnętrznymi (zmiennymi kontekstowymi) oraz kapitałem kariery, który zgromadzili badani. Natomiast w zakresie tzw. konsekwencji przedstawiono regulacyjną rolę zgromadzonego kapitału kariery w odniesieniu do dalszych oczekiwań i zamierzeń zawodowych badanych. Zaprezentowane analizy odniesiono do czterech rodzajów kapitału kariery: kapitału edukacyjnego, kapitału doświadczenia zawodowego, kapitału przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitału językowego. Wyniki tych analiz wykazały wiele podobnych zależności między wyróżnionymi rodzajami kapitału kariery i zmiennymi modelu badawczego, jednocześnie zwróciły uwagę na określoną specyfikę każdego z badanych kapitałów.

Generalnie większą aktywność związaną z gromadzeniem kapitału kariery przejawiają studenci studiów stacjonarnych, ale prawidłowość ta nie dotyczy kapitału doświadczenia zawodowego. Zgromadzone dane pokazały bowiem, że pracę w czasie studiów podejmują obecnie tak samo często studenci studiów stacjonarnych, jak i studenci studiów niestacjonarnych. Wynik ten z jednej strony może być efektem wzrostu poziomu świadomości studentów studiów stacjonarnych, że w staraniach o pracę ważne znaczenie ma nie tylko dyplom (dyplomy) ukończenia uczelni wyższej, lecz także inne rodzaje kompetencji, w tym szczególnie doświadczenie zawodowe. Z drugiej strony podejmowanie pracy przez studentów studiów stacjonarnych może być jednym z przejawów zmniejszających się różnic pomiędzy studentami realizującymi studia wyższe w odrębnych trybach: stacjonarnym i niestacjonarnym.

W odniesieniu do gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego istotny okazał się czynnik sytuacyjny — w pracę częściej inwestują osoby zamężne/

210 zonate, natomiast wszystkie pozostałe badane kapitały są większe w grupie osób niepozostających w związkach. W przeprowadzonych badaniach płeć okazała się czynnikiem nieróżnicującym badanych z niskim i wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego oraz z kapitałem językowym, natomiast młodzi mężczyźni wchodzi na rynek z większym kapitałem edukacyjnym oraz z większym kapitałem przedsiębiorczości studenckiej niż młode kobiety.

Przygotowanie się do wejścia na rynek pracy, polegające na podejmowaniu dodatkowej aktywności edukacyjnej, zawodowej, przedsiębiorczej i językowej, związane jest z następującymi cechami osobowości w modelu Wielkiej Piątki: z wyższym poziomem sumienności, z wyższym poziomem otwartości oraz z niższym poziomem neurotyczności. Dane te są w znacznym stopniu spójne i zbieżne z danymi, które prezentują inni badacze (por. GOLDBERG, 1993; ROBERTS, ROBINS, 2000; ZHAO, SEIBERT, 2006; ONOYASE, ONOYASE, 2009).

Osoby sumienne przejawiają wyższy poziom zaangażowania w podejmowane działania, charakteryzuje je wysoki stopień zorganizowania, wytrwałość w osiąganiu zamierzonych celów. Są postrzegane jako skrupulatne, punktualne i rzetelne w pracy, mają duże osiągnięcia akademickie i zawodowe. Cechuje je także skłonność do utrzymywania porządku, obowiązkowość, dążenie do osiągnięć, samodyscyplina oraz rozważa (PERVIN, JOHN, 2002). Wszystkie te cechy niezaprzeczalnie wspierają także gromadzenie większego kapitału kariery na etapie przygotowania się do wejścia na rynek pracy. Otwartość na doświadczenie to wymiar, który opisuje tendencję jednostki do poszukiwania doświadczeń i ich pozytywnego wartościowania, tolerancję dla nowości i ciekawość poznawczą. Otwartość na doświadczenie okazała się istotnie związana z gromadzeniem wszystkich rodzajów kapitału kariery, jej poziom w grupach z wysokim kapitałem jest wyższy niż w grupach z niskim kapitałem kariery. Neurotyczność w modelu Wielkiej Piątki oznacza podatność na doświadczanie emocji negatywnych (strachu, gniewu, poczucia winy) oraz na stres psychologiczny. COSTA i MCCRAE (1992a, 1992b) podkreślają, że osoby o niższej neurotyczności są emocjonalnie stabilne, spokojne, zrelaksowane, zdolne do zmagania się ze stresem bez doświadczania obaw, napięć i rozdrażnienia. Badania pokazały, że większy kapitał kariery mają osoby o niższej neurotyczności. Można więc oczekiwać, że niska neurotyczność, wspierająca gromadzenie kapitału kariery, w konsekwencji zwiększa szanse uzyskania zatrudnienia na trudnym obecnie rynku pracy.

Ekstrawersja okazała się niezwiązana z gromadzeniem kapitału doświadczenia zawodowego, natomiast wśród osób mających większy kapitał edukacyjny, kapitał przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitał językowy jej poziom okazał się istotnie wyższy. Podejmując próbę interpretacji braku związku ekstrawersji z gromadzeniem kapitału doświadczenia zawodowego, można założyć, że ekstrawertycy swój wyższy poziom energii kierują na inne, bardziej dla nich atrakcyjne formy aktywności studenckiej, ponadto przewaga pozytywnych emocji względem świata być może nie wywołuje dużego niepo-

koju o przyszłość zawodową i nie motywuje do wcześniejszego podejmowania pracy. Ugodowość nie ma związku z inwestowaniem w kapitał przedsiębiorczości studenckiej, natomiast w grupach z wyższym kapitałem edukacyjnym, kapitałem doświadczenia zawodowego oraz kapitałem językowym jej poziom jest istotnie niższy. Jak wcześniej podkreślono, brak związku ugodowości z kapitałem przedsiębiorczości studenckiej może wynikać ze specyfiki tej aktywności — w porównaniu z przedsiębiorczością jako formą kariery zawodowej, przedsiębiorczość studencka jest formą proaktywności młodych ludzi, nie ma związku z ryzykiem, nie wymaga wysokiego poziomu zachowań rywalizacyjnych. Zdecydowanie mniejsze znaczenie ma tu także charakterystyczna dla ugodowości nieustępliwość. Natomiast większe znaczenie niskiej ugodowości w gromadzeniu pozostałych rodzajów kapitału kariery może wynikać z faktu, że podejmowanie w czasie studiów wielu dodatkowych aktywności oraz łączenie ich z nauką „wymaga” pewnej nieustępliwości, czasami nawet roszczeniowości i egocentryzmu.

Podsumowując ten aspekt badań, można stwierdzić, że cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki COSTY i MCCRAE'A (1992a, 1992b) mają związek z edukacyjno-zawodową aktywnością badanych młodych ludzi. Zebrane dane pokazały, że wyznaczają one indywidualny sposób przygotowywania się do rynku pracy przez inwestowanie w określone rodzaje kapitału kariery.

Gromadzenie kapitału kariery okazało się istotnie związane ze stylem aktywności w koncepcji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992). Większy kapitał kariery mają tzw. przedziałowcy, prawidłowość ta wystąpiła w odniesieniu do każdego rodzaju badanego kapitału — kapitału edukacyjnego, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitału językowego. W konsekwencji startowy kapitał kariery, jaki zgromadzili „przedziałowcy”, można postrzegać jako *portfolio* złożone z wyróżnionych rodzajów kapitału kariery, ich samych zaś — jako „omnibusów”, z licznymi kompetencjami, doświadczeniem i umiejętnościami możliwymi do wykorzystania na rynku pracy. Jak więc wolno sądzić, obecna nieprzewidywalność rynku będzie dla nich mniejszym zagrożeniem niż dla „punktowców”, których z większym prawdopodobieństwem można nazwać wąskimi specjalistami mającymi w swoim *portfolio* kariery mniej elementów przydatnych w procesie poszukiwania pracy oraz w przyszłej karierze. Zgodnie z przedstawioną koncepcją posiadanie większego zbioru opcji (tu: większej liczby różnych kapitałów) z jednoczesną strategią w miarę łatwego przyjmowania nowych opcji (tu: propozycji pracy) stwarza „przedziałowcom” większe szanse powodzenia na rynku. Natomiast mniejszy zbiór opcji „punktowców” wraz z przyjętą strategią odrzucania kolejnych opcji zdecydowanie te szanse zmniejsza i może wydłużać czas poszukiwania pracy, którą ostatecznie osoby te decydują się zaakceptować.

Otwarte pozostają jednak dwa ważne pytania: jaka jest jakość kapitału kariery zgromadzonego przez osoby o przedziałowym stylu aktywności i jego

212 rzeczywista wartość na rynku pracy oraz czy mimo, że diagnozowano u badanych osób styl, a nie strategię, możliwe jest, że w sytuacji przygotowania się do rynku pracy (niepewnego, nieprzewidywalnego, z ubogimi zasobami) większość osób ze względu na giętkość funkcjonalną przyjmuje strategię przedziałową, nawet jeżeli jest ona niezgodna z ich preferencjami, natomiast bardziej chroni przed niepowodzeniem? Jakie są koszty takiego działania? WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ (1992) zakłada, że przedziałowy styl aktywności związany jest z większym obciążeniem, ale w sytuacji niepewności zwiększa jednocześnie szanse na odniesienie powodzenia. Postawione pytania zachęcają do badania osób o przedziałowym i punktowym stylu aktywności na rynku pracy, co pozwoliłoby na poznanie rzeczywistej wartości adaptacyjnej tych stylów w warunkach ograniczonych możliwości i niewielkiego własnego wpływu.

Ważnym celem prezentowanych badań była diagnoza wartości zawodowych oraz przedstawienie ich związku z gromadzonymi kapitałami kariery. Warto poszerzyć ten aspekt badań o zaprezentowanie wartości ważnych i mało ważnych w grupach z różną wielkością kapitału kariery.

W tabeli 47 zestawiono trzy najważniejsze i trzy najmniej ważne wartości dla badanych z niskim i wysokim kapitałem kariery. Wyboru dokonano, uwzględniając wartość średniej.

Analiza danych zawartych w tabeli pozwala stwierdzić, że badani najbardziej cenią wartości, które związane są z potrzebami stabilnej, bezpiecznej, realizowanej w dobrych warunkach pracy — należą do nich: bezpieczeństwo, wartości społeczne oraz warunki pracy. W zastosowanym w badaniach kwestionariuszu „Orientacja na Wartości Zawodowe” SEIFERTA i BERGMANNA (1983) na wartość bezpieczeństwa składa się stabilna praca i pewność zatrudnienia, warunki pracy obejmują ogólny stan i wyposażenie miejsca pracy, natomiast wartości społeczne to relacje z innymi oraz altruizm. Generalnie więc młodzi ludzie oczekują takiego rodzaju pracy, której zdobycie, szczególnie na początkowym etapie kariery, jest bardzo trudne. Jedynie studenci dwukierunkowi podkreślili znaczenie wartości osiągnięć (stymulacji intelektualnej, autonomii, zmienności), natomiast dla studentów z wysokim kapitałem językowym ważne znaczenie ma wartość władzy, na którą składa się: prestiż, kierowanie, awans oraz dochód. Można założyć, że młodzi ludzie, którzy w okresie edukacji zgromadzili większy kapitał edukacyjny oraz większy kapitał językowy, mają wyższy poziom aspiracji i zdecydowanie większe oczekiwania wobec przyszłej pracy.

Przewidywanie to w pewnym stopniu potwierdzają badania CBOS z 2009 roku „Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993—2009”, które wskazują, że im wyższy poziom wykształcenia, tym częściej badane osoby podkreślają ważność w pracy nie tylko zarobków, lecz także możliwości rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Najlepiej wykształceni częściej też niż inni

Wartości najważniejsze i najmniej ważne w grupach osób z niskim i wysokim kapitałem kariery

Rodzaj kapitału kariery	Wielkość kapitału	Wartości, które uzyskały najwyższe średnie	Wartości, które uzyskały najniższe średnie
Kapitał edukacyjny	niski	wartość bezpieczeństwa (4,35) wartość warunków pracy (4,30) wartości społeczne (4,24)	wartości estetyczne (2,75) wartość osiągnięć (3,73) wartości kreatywne (3,41)
	wysoki	wartość warunków pracy (4,22) wartości społeczne (4,15) wartość osiągnięć (4,06)	wartości estetyczne (2,80) wartość pracy (3,56) wartości kreatywne (3,86)
Kapitał doświadczenia zawodowego	niski	wartość warunków pracy (4,29) wartości społeczne (4,24) wartość bezpieczeństwa (4,18)	wartości estetyczne (2,83) wartości kreatywne (3,57) wartość czasu wolnego (3,88)
	wysoki	wartości społeczne (4,15) wartość bezpieczeństwa (4,24) wartość warunków pracy (4,23)	wartości estetyczne (2,71) wartość czasu wolnego (3,56) wartości kreatywne (3,72)
Kapitał przedsiębiorczości	niski	wartość bezpieczeństwa (4,32) wartość warunków pracy (4,32) wartości społeczne (4,23)	wartości estetyczne (2,73) wartości kreatywne (3,45) wartość osiągnięć (3,76)
	wysoki	wartość warunków pracy (4,21) wartości społeczne (4,17) wartość bezpieczeństwa (4,12)	wartości estetyczne (2,81) wartość czasu wolnego (3,65) wartości kreatywne (3,78)
Kapitał językowy	niski	wartość bezpieczeństwa (4,34) wartość warunków pracy (4,30) wartości społeczne (4,22)	wartości kreatywne (3,49) wartości estetyczne (2,77) wartość czasu wolnego (3,67)
	wysoki	wartość warunków pracy (4,23) wartość władzy (4,15) wartość bezpieczeństwa (4,09)	wartości estetyczne (2,78) wartości kreatywne (3,49) wartość czasu wolnego (3,92)

Źródło: Badania własne.

dostrzegają rolę niezależności, samodzielności oraz prestiżu społecznego. Im natomiast niższe wykształcenie, tym częstsze stwierdzenia, że ludzie kształcą się, by uniknąć bezrobocia lub znaleźć lekką pracę.

Natomiast analizując powyższe dane w kontekście dwuczynnikowej teorii Herzberga (GRIFFIN, 1999), warto zauważyć, że wartości zawodowe ważne dla zdecydowanej większości osób z niskim kapitałem kariery mieszczą się w grupie nazwanej przez jej autora czynnikami higieny (pewność umowy, płaca, warunki pracy), natomiast wartości zawodowe wyróżnione przez osoby z wysokim kapitałem edukacyjnym i językowym należą do grupy tzw. motywatorów — w przeprowadzonych badaniach jest to awans, prestiż, osiągnięcia, autonomia, stymulacja intelektualna. Jednocześnie dla tej grupy osób mniejsze znaczenie ma poczucie bezpieczeństwa. Taka struktura wartości zawodowych, wspomagająca kierowanie swoją karierą, elastyczność, branie odpowiedzialności za własny rozwój, zbliża także preferowany przez osoby z większym kapitałem kariery

214 model dalszego funkcjonowania zawodowego do „kariery bez granic” (BRISCOE, HALL, 2006; BRISCOE, HALL, DEMUTH, 2006).

Wartości najmniej ważne dla badanych młodych ludzi to wartości estetyczne oraz wartości kreatywne. Zapewne na trudnym obecnie rynku pracy te kategorie wartości zawodowych zdecydowanie schodzą na drugi plan. Podobnie mało znacząca stała się dziś wartość czasu wolnego. W zastosowanym kwestionariuszu wartość ta oznacza działania podejmowane poza pracą (*móc myśleć w trakcie pracy o swoim wolnym czasie lub rodzinie; działalność, która pozostawia dużo wolnego czasu na zajmowanie się swoimi zainteresowaniami i hobby; urządzenie sobie życia w czasie wolnym od pracy tak, jakbym najbardziej tego chciał(a)*). Podobnie jak w odniesieniu do wartości kreatywnych oraz do wartości estetycznych, można założyć, że tak rozumiana wartość czasu wolnego ma dla młodych ludzi znaczenie drugorzędne wobec dążenia do znalezienia zatrudnienia.

Dane z przeprowadzonych badań nie potwierdziły zakładanego związku korzystniejszej sytuacji materialnej respondentów z większym inwestowaniem w kapitał kariery. Ponieważ badane osoby nie różni ocena własnej sytuacji materialnej, to można sądzić, że dodatkową aktywność edukacyjną i pozaedukacyjną podejmują obecnie zarówno osoby, które mają sytuację korzystną, dobrą, jak i te, których sytuacja materialna jest zdecydowanie mniej korzystna. Warto jednak podkreślić ujawniającą się tu tendencję: badani z większym kapitałem kariery własną sytuację materialną postrzegają częściej jako dobrą lub bardzo dobrą niż badani z mniejszym kapitałem kariery.

Osoby, które w okresie studiów zgromadziły większy kapitał doświadczenia zawodowego, mają mniejsze poczucie zależności finansowej od innych. Można przyjąć, że praca zawodowa, którą podejmują w okresie studiów, prowadzi do większej niezależności finansowej, co, jak pokazują zgromadzone dane, nie ma związku z korzystniejszym postrzeganiem własnej sytuacji materialnej.

Natomiast osoby, które mają większy kapitał edukacyjny, kapitał przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitał językowy, mają także istotnie większe poczucie zależności finansowej. Dane te pozwalają założyć, że możliwość korzystania ze wsparcia innych, w tym przede wszystkim ze wsparcia finansowego rodziny, pozwala zarówno na dłuższe pozostawanie w roli studenta, jak i na podejmowanie różnorodnych dodatkowych aktywności pozaedukacyjnych.

Analiza związku poziomu wykształcenia rodziców z wielkością zgromadzonego kapitału kariery pokazała, że w grupie osób z wysokim kapitałem kariery istotnie więcej jest zarówno matek, jak i ojców z wykształceniem wyższym, a mniej z wykształceniem zasadniczym i podstawowym niż w grupie osób z niskim kapitałem. Zależność ta nie wystąpiła w odniesieniu do kapitału doświadczenia zawodowego, co może oznaczać, że zarówno niższy, jak i wyższy status społeczny rodziny podobnie motywują młodych ludzi do podejmowania pracy w okresie nauki.

Zdecydowana większość wyróżnionych w modelu badawczym czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych w sposób istotny różnicuje grupy z niskim i wysokim kapitałem kariery. Wyniki badań pozwalają na lepsze rozumienie niezwykle zróżnicowanych sposobów funkcjonowania młodych ludzi przygotowujących się do wejścia na rynek pracy. Ponieważ w wielu badanych obszarach różnice pomiędzy wyróżnionymi grupami okazały się niewielkie (choć statystycznie istotne), to zaprezentowane dane należy interpretować z dużą ostrożnością. Niezaprzeczalnie jednak stanowią one interesujące źródło informacji i punkt wyjścia dalszych badań.

W kolejnej części analizy poszukiwano związku zgromadzonego kapitału kariery z oczekiwaniami badanych młodych ludzi wobec rynku pracy oraz z ich dalszymi zamierzeniami zawodowymi. Badania pokazały, że osoby z niskim i z wysokim kapitałem kariery istotnie różnią się postawami wobec rynku pracy, natomiast zgromadzony kapitał ma zdecydowanie mniejszy związek z planami i zamierzeniami dotyczącymi dalszej kariery.

Im więcej kapitału kariery zgromadzili badani, tym bardziej są przekonani, że wejście na rynek i otrzymanie zatrudnienia nie będzie dla nich trudne. Większy kapitał utwierdza także w przekonaniu o odniesieniu sukcesu zawodowego w przyszłej karierze oraz powoduje, że młodzi ludzie mają mniejszą skłonność do obniżenia oczekiwań dotyczących pracy — deklarują istotnie mniejszą zgodę na podjęcie pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów oraz pracy poniżej poziomu swego wykształcenia.

Wielkość zgromadzonego kapitału nie ma związku z zamiarem założenia własnej firmy, a motywacja do kariery zagranicznej jest istotnie wyższa jedynie w grupie osób z wysokim kapitałem językowym. Można sądzić, że inwestowanie w kapitał językowy to obecnie świadoma strategia przygotowania się do realizowania takiej kariery poza granicami kraju, która nie będzie przypadkowa, natomiast pozwoli na wykorzystanie posiadanych kompetencji i możliwości jednostki, w konsekwencji będzie dla niej bardziej satysfakcjonująca.

W ramach badań przeprowadzono również analizy porównawcze między zadowoleniem, poziomem wysiłku oraz zaangażowania związanego z przygotowaniem się do dalszego funkcjonowania zawodowego w grupach badanych z niskim i wysokim kapitałem kariery. Dane potwierdziły większość oczekiwań sformułowanych w modelu badawczym. Większy kapitał kariery to większe zaangażowanie i większy wysiłek związany z jego gromadzeniem, który jednak nie różnicuje grup z wysokim i niskim kapitałem językowym. Wynik ten może wskazywać, że zdobywanie kompetencji w zakresie języków obcych jest istotnie związane z indywidualnym potencjałem jednostki powodującym, że osiągnięciu podobnego efektu przez osoby o różnych zdolnościach towarzyszy także różny wysiłek. Natomiast badani, którzy mają większy kapitał kariery, są bardziej zadowoleni ze swojego przygotowania do rynku pracy i do dalszej kariery.

Przeprowadzone analizy z wykorzystaniem modelu różnic pomiędzy grupami młodych ludzi, którzy zgromadzili różne wielkości kapitału kariery, pozwoliły na zaprezentowanie osobowych i kontekstowych uwarunkowań badanych kapitałów oraz ich przewidywanych przez respondentów związków z dalszym funkcjonowaniem zawodowym. Model ten pozwolił też na przedstawienie specyfiki badanych zależności odrębnie w odniesieniu do każdego rodzaju analizowanego kapitału kariery — kapitału edukacyjnego, kapitału doświadczenia zawodowego, kapitału przedsiębiorczości studenckiej oraz kapitału językowego. Celem całościowego ujęcia i przedstawienia struktury związków korelacyjnych pomiędzy zmiennymi modelu badawczego — w drugiej części analizy podjęto próbę jego weryfikacji z zastosowaniem metody analizy ścieżek (modelowania równań strukturalnych) (GAUL, MACHOWSKI, 1987; CWAŁINA, FAŁKOWSKI, 2005).

R o z d z i a ł 7

Predyktory inwestowania w kapitał kariery oraz predyktory dalszych zamierzeń zawodowych

Model analizy ścieżek

W zastosowanym modelu równań strukturalnych status zmiennych egzogenicznych, czyli objaśniających przyczynowe efekty bezpośrednie dla kapitałów kariery, a także efekty bezpośrednie i pośrednie dla oczekiwań i zamierzeń zawodowych, mają zmienne nazwane w przyjętym modelu badawczym czynnikami wewnętrznymi (cechy osobowości, styl aktywności, wartości zawodowe, płeć, stan cywilny, wiek) oraz czynnikami zewnętrznymi (wykształcenie rodziców, sytuacja materialna oraz poczucie zależności finansowej). W analizie ścieżek uwzględniono cztery modele wykształcenia rodziców: model pierwszy — oboje rodzice mają wykształcenie wyższe; model drugi — matka legitymuje się wykształceniem wyższym, natomiast ojciec nie ma wykształcenia wyższego (może mieć wykształcenie średnie, zasadnicze lub podstawowe); model trzeci obejmuje ojców z wykształceniem wyższym oraz matki niemające wyższego wykształcenia; model czwarty — ani matka, ani ojciec nie mają wykształcenia wyższego. Wyróżnione modele mają status zmiennych niezależnych egzogenicznych.

Kapitały kariery oraz oczekiwania i zamierzenia zawodowe w tej strukturze powiązań mają status zmiennych endogenicznych (wyjaśnianych). W przeprowadzonej analizie nie uwzględniono korelacji między zmiennymi objaśniającymi, przedstawiono natomiast korelacyjne zależności między oczekiwaniami i zamierzeniami zawodowymi, co dało możliwość zilustrowania pewnego całościowego „modelu” przewidywanego funkcjonowania zawodowego młodych ludzi uczestniczących w badaniach.

Ponieważ w odniesieniu do znacznej liczby zmiennych modelu nie jest spełnione założenie o normalności rozkładu — zmienne endogeniczne są zmiennymi zdychotomizowanymi (poszczególne kapitały) lub zmiennymi mierzonymi na skali porządkowej (oczekiwania i zamierzenia zawodowe), ogranicza to możliwość weryfikacji dopasowania modelu do danych empirycznych za pomocą statystyki χ^2 . Jako metodę estymacji zastosowano ważoną metodę najmniejszych

218 kwadratów z diagonalną macierzą wag. W efekcie jako stopień dopasowania poszczególnych równań do danych empirycznych dla równań zmiennych ciągłych modelu przedstawiono statystyki R kwadrat, natomiast dla równań zmiennych porządkowych i nominalnych przedstawiono statystykę tzw. pseudo-R kwadrat, która jest odpowiednikiem współczynnika determinacji wielorakiej R kwadrat wyznaczanego dla liniowej regresji wielorakiej. W przeprowadzonych analizach wykorzystano program Mplus.

Zastosowanie analizy ścieżek pozwoliło przedstawić bezpośrednie efekty zmiennych egzogenicznych modelu dla zgromadzonych przez badanych kapitałów kariery oraz bezpośrednie i pośrednie efekty tych zmiennych dla dalszych zamierzeń zawodowych.

Badane oczekiwania i zamierzenia funkcjonowania zawodowego w przyszłości, stanowiące zmienne wyjaśniane modelu, obejmują:

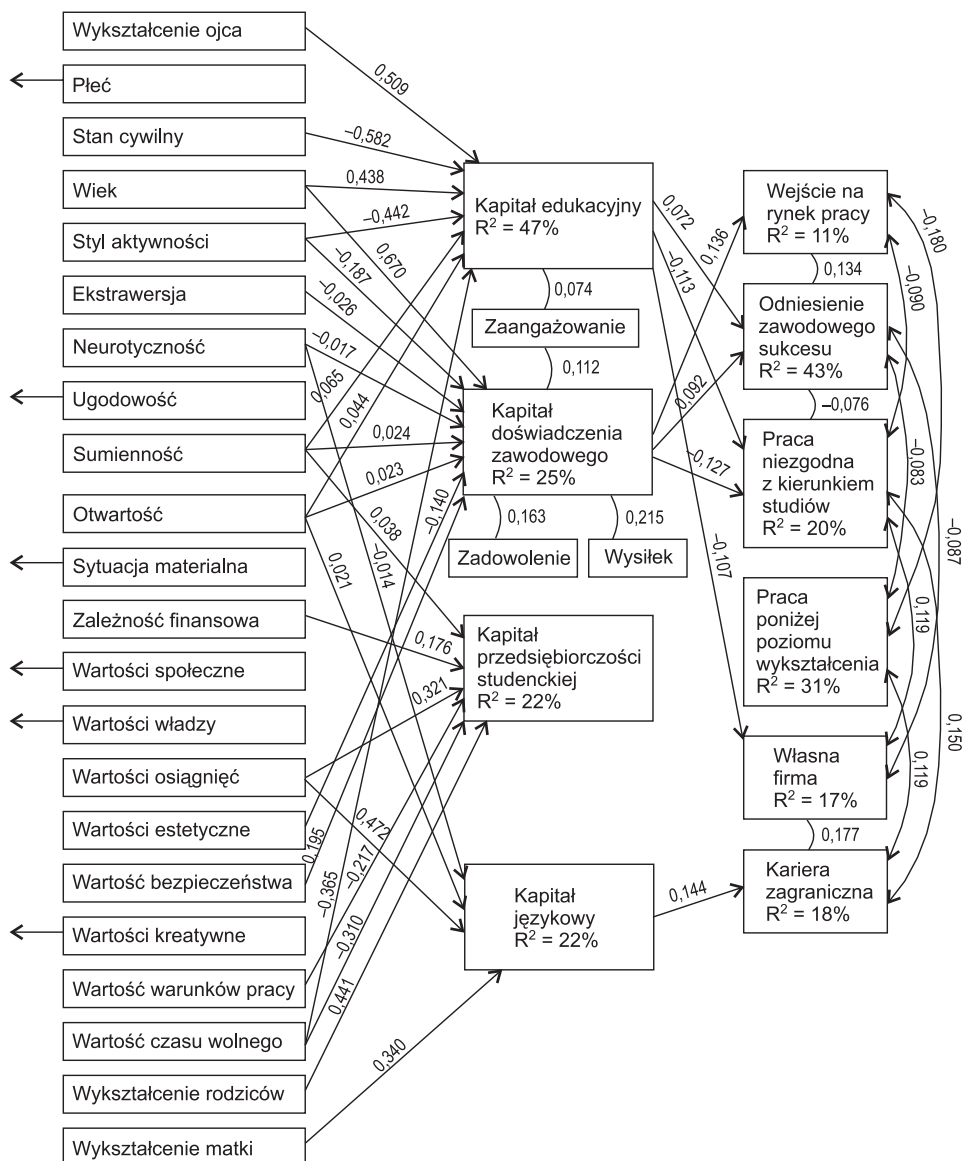
1. Przewidywaną łatwość w wejściu na rynek pracy i znalezieniu zatrudnienia.
2. Przewidywaną możliwość odniesienia sukcesu zawodowego w przyszłej karierze.
3. Gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów.
4. Gotowość do podjęcia pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia.
5. Zamiar założenia własnej firmy.
6. Zamiar realizowania kariery zagranicznej.

W konsekwencji zastosowania modelu równań strukturalnych oczekiwano możliwości określenia siły wpływu wyróżnionych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych na proces gromadzenia określonego rodzaju kapitału kariery, a także siły ich wpływu bezpośredniego oraz pośredniego (przez kapitały kariery) na oczekiwania i dalsze zamierzenia zawodowe badanych, z zachowaniem bardzo dużej ostrożności w kierunku interpretacji przyczynowo-skutkowej (GAUL, MACHOWSKI, 1987; CWAŁINA, 2000).

Całkowite efekty (istotne oraz nieistotne) dla badanych kapitałów oraz dla oczekiwań i zamierzeń zawodowych przedstawiono w tabelach zbiorczych zamieszczonych w *Aneksie* (tabela 13 oraz tabela 14), natomiast na schematach graficznych w celu czytelnego zilustrowania badanych problemów zaprezentowano jedynie te fragmenty całościowego modelu ścieżek, które ilustrują istotne efekty związane z badanymi kapitałami kariery.

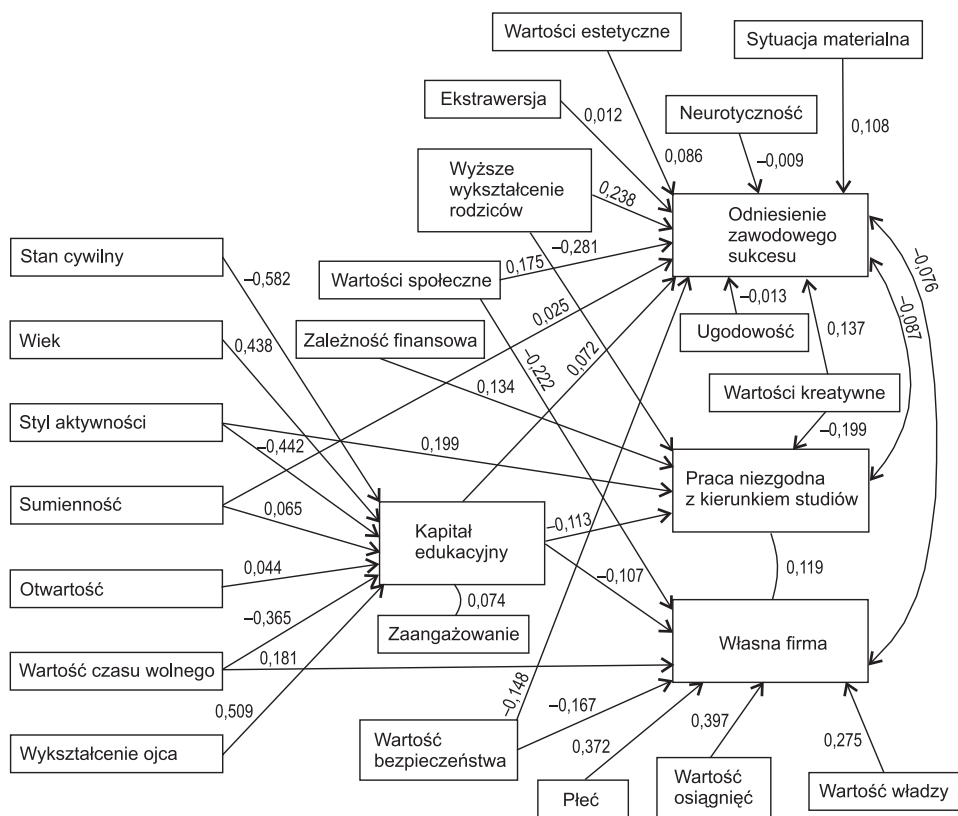
Na schemacie 2 przedstawiono całościowy model badawczy, ograniczając go jednak wyłącznie do istotnych efektów zmiennych egzogenicznych dla poszczególnych rodzajów kapitału kariery oraz istotnych efektów pośrednich tych zmiennych dla oczekiwań wobec rynku i dla dalszych zamierzeń zawodowych. Istotne efekty bezpośrednie dla oczekiwań wobec rynku i dla dalszych zamierzeń zawodowych zaprezentowano na schematach związanych z poszczególnymi rodzajami kapitału kariery (schematy 3, 4, 5, 6). Na schemacie 2 wyróżniono także (strzałki skierowane w lewą stronę) zmienne, które nie okazały się istotnymi predyktorami gromadzenia kapitału kariery. Zmiennymi takimi okazały

się: płeć, ugodowość w modelu Wielkiej Piątki, sytuacja materialna badanych, wartości społeczne, wartość władzy oraz wartości kreatywne. Na schemacie 2 przedstawiono także związki korelacyjne pomiędzy zgromadzonymi kapitałami kariery i poziomem wysiłku, zaangażowania oraz zadowolenia z przygotowania do dalszej kariery.



Schemat 2. Całościowy obraz istotnych efektów bezpośrednich dla badanych kapitałów kariery oraz istotnych efektów pośrednich dla oczekiwań wobec rynku i dalszych planów zawodowych

Na kolejnych schematach przedstawiono bezpośrednio istotne efekty dla poszczególnych rodzajów kapitału kariery wraz ze wszystkimi istotnymi efektami bezpośrednimi i pośrednimi dla oczekiwań wobec rynku i dalszych zamierzeń zawodowych. Schemat 3 prezentuje te efekty dla kapitału edukacyjnego oraz dla oczekiwań i zamierzeń zawodowych związanych z tym kapitałem.



Schemat 3. Istotne efekty bezpośrednie dla kapitału edukacyjnego oraz istotne efekty bezpośrednie i pośrednie dla oczekiwań i zamierzeń zawodowych związane z kapitałem edukacyjnym

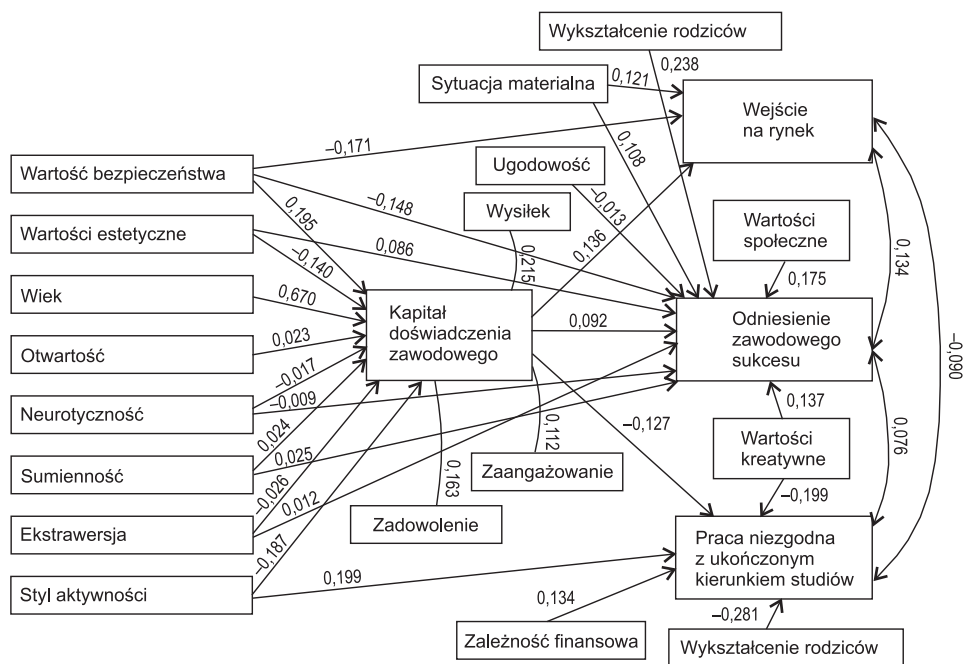
Najsilniejszymi predyktorami gromadzenia kapitału edukacyjnego okazał się stan cywilny (więcej kapitału edukacyjnego gromadzą osoby niepozostające w związkach), wiek (osoby powyżej 25. roku życia), wyższe wykształcenie ojca oraz przedziałowy styl aktywności. Dla osób inwestujących w kapitał

edukacyjny wartość czasu wolnego to predyktor o charakterze ujemnym (efekt negatywny), istotne znaczenie mają także badane cechy osobowości: sumienność (efekt pozytywny) oraz otwartość na doświadczenie (efekt pozytywny). Struktura zależności pokazała, że inwestowanie w kapitał edukacyjny jest istotnie uwarunkowane sytuacyjnie — bycie w formalnym związku, podjęcie roli małżeńskiej (rodzinnej) zmniejsza zaangażowanie w ten rodzaj aktywności. Do podejmowania dodatkowej edukacji motywuje wyższe wykształcenie ojca, co jest spójne z wynikami innych badań przytoczonymi w teoretycznej części pracy. Więcej kapitału edukacyjnego mają badani w grupie powyżej 25. roku życia, co może być naturalną konsekwencją wydłużania okresu pobytu na uczelni wyższej w efekcie studiowania na co najmniej dwóch kierunkach. Większy kapitał edukacyjny zgromadziły osoby o przedziałowym stylu aktywności, co jest zgodne z założeniami przyjętej koncepcji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992). Wszystkie zmienne modelu wyjaśniają 47% wariancji kapitału edukacyjnego. Przez kapitał edukacyjny zmienne egzogeniczne pozytywnie wpływają na przekonanie o odniesieniu sukcesu zawodowego w przyszłej karierze, na oczekiwanie pracy zgodnej z kierunkiem wykształcenia, natomiast związek edukacyjnego kapitału kariery z zamiarem założenia własnej firmy ma charakter negatywny.

Istotnymi bezpośrednimi predyktorami przekonania o odniesieniu sukcesu zawodowego okazały się ponadto następujące zmienne egzogeniczne modelu: wyższe wykształcenie obojga rodziców, sytuacja materialna, wartości społeczne, wartości estetyczne, wartości kreatywne, ekstrawersja i sumienność (efekty pozytywne), wartość bezpieczeństwa, neurotyczność oraz ugodowość (efekty negatywne).

Gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów związana jest z następującymi zmiennymi egzogenicznymi modelu: ponownie z wyższym wykształceniem rodziców (efekt negatywny), z poczuciem zależności finansowej (mniejszą gotowość przejawiają osoby zależne od innych) oraz ze stylem aktywności (częściej gotowość tę deklarują osoby o punktowym stylu aktywności). Predyktorami założenia własnej firmy są następujące zmienne egzogeniczne: wartości społeczne, wartość bezpieczeństwa w pracy (efekty negatywne), płeć, wartość władzy, wartość osiągnięć, wartość czasu wolnego (efekty pozytywne). Najsilniejszym predyktorem okazała się płeć (większą gotowość do samozatrudnienia prezentują mężczyźni) oraz wartość władzy i wartość osiągnięć. Wynik ten wskazuje, że mimo wyrównywania się różnic płciowych w modelach karier zawodowych badani młodzi mężczyźni przejawiają nadal większą motywację do pracy we własnej firmie niż badane młode kobiety.

Na schemacie 4 przedstawiono bezpośrednie istotne efekty dla kapitału doświadczenia zawodowego oraz wszystkie istotne efekty bezpośrednio i pośrednio dla oczekiwań i zamierzeń zawodowych związane z tym kapitałem.

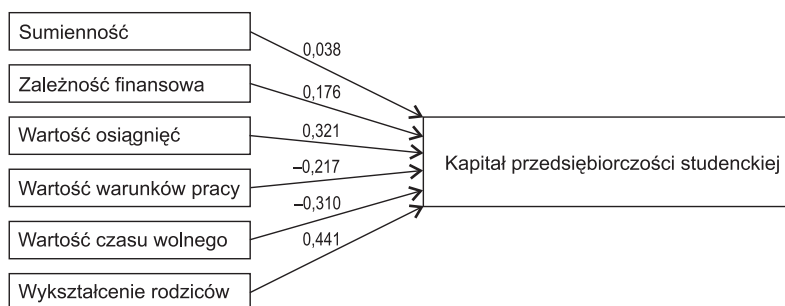


Schemat 4. Istotne efekty bezpośrednie dla kapitału doświadczenia zawodowego oraz istotne efekty bezpośrednie i pośrednie dla oczekiwań i zamierzeń zawodowych związane z kapitałem doświadczenia zawodowego

Najsilniejszym predyktorem gromadzenia kapitału doświadczenia zawodowego okazał się wiek (zgromadziły go więcej osoby znajdujące się w grupie wiekowej powyżej 25. roku życia) oraz przedziałowy styl aktywności (efekt pozytywny), słabszymi predyktorami są cechy osobowości: sumienność oraz otwartość na doświadczenie (efekty pozytywne), neurotyczność oraz ekstrawersja (efekty negatywne). Z gromadzeniem kapitału doświadczenia zawodowego związane są dwie grupy wartości zawodowych: wartości estetyczne (efekt ujemny) oraz wartość bezpieczeństwa w pracy (efekt dodatni). Przez kapitał doświadczenia zawodowego zmienne te mają związek z oczekiwaniami mniejszych trudności w znalezieniu zatrudnienia, z głębszym przekonaniem o możliwości odniesienia sukcesu zawodowego w przyszłej karierze oraz są istotnymi predyktorami mniejszej gotowości do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów.

Ponadto istotnymi bezpośrednimi predyktorami przekonania o łatwiejszym wejściu na rynek pracy i znalezieniu na nim zatrudnienia okazała się sytuacja materialna (efekt pozytywny) oraz wartość bezpieczeństwa (efekt negatywny).

Ponieważ kapitał przedsiębiorczości studenckiej nie okazał się istotnym predyktorem dalszego funkcjonowania zawodowego, to na schemacie 5 przedstawiono wyłącznie istotne efekty bezpośrednie dla tego kapitału.



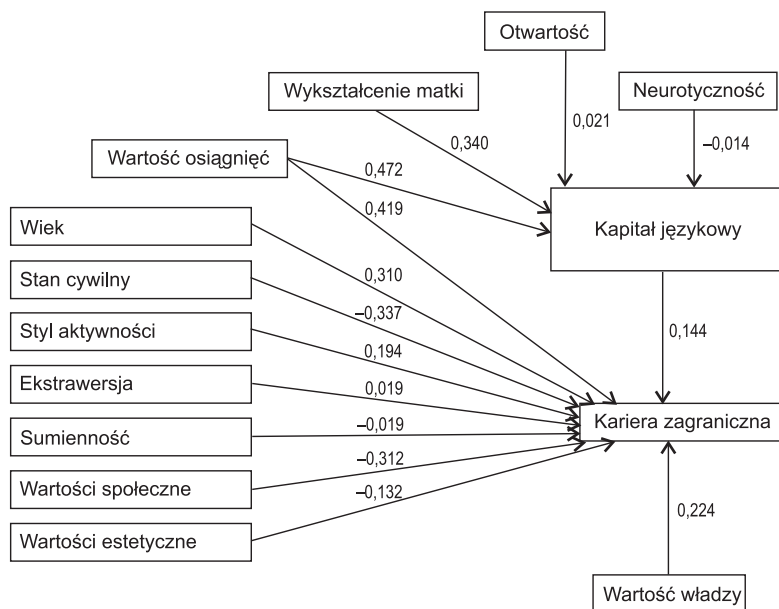
Schemat 5. Efekty bezpośrednie dla kapitału przedsiębiorczości studenckiej

Dla osób inwestujących w kapitał przedsiębiorczości studenckiej istotne znaczenie ma wartość osiągnięć, natomiast w przyszłej pracy nie jest dla nich ważna wartość czasu wolnego oraz warunki pracy. Gromadzenie kapitału przedsiębiorczości studenckiej jest wspierane wyższym poziomem wykształcenia obojga rodziców. Brak związku tego kapitału z dalszymi przewidywanymi sposobami funkcjonowania zawodowego wynika być może z jednej strony z generalnie niskiego poziomu motywacji ludzi młodych do podejmowania aktywności przedsiębiorczej, z drugiej — potoczne obserwacje pozwalają sądzić, że o ile przedsiębiorczość zdecydowanie częściej przejawia się w rolach uczniowskich (studenckich), o tyle obecny we współczesnych modelach karier indywidualizm zdecydowanie zmniejsza jej poziom w dalszej aktywności zawodowej. Teza ta wymaga jednak dalszych poszukiwań i badań empirycznych.

Istotnymi predyktorami gromadzenia kapitału językowego okazały się dwie cechy osobowości — otwartość na doświadczenie (efekt dodatni) oraz neurotyczność (efekt ujemny). Z gromadzeniem tego kapitału ma związek wyższe wykształcenie matki oraz wartość zawodowa osiągnięć. Natomiast posiadany kapitał językowy jest istotnym predyktorem zamiaru realizowania kariery zagranicznej (por. schemat 6).

Związek zgromadzonego kapitału językowego z zamiarem realizowania kariery zagranicznej wydaje się oczywisty, zwraca on jednak uwagę na przemiany, które nastąpiły w tym obszarze. Dotyczą one bardziej świadomego przygotowania się do tego modelu kariery, co w znacznym stopniu wiąże się z doskonaleniem kompetencji językowych, które stanowią jeden z głównych warunków pozwalających poza granicami kraju podjąć pracę adekwatną do posiadanych zasobów.

Ponadto istotnymi bezpośrednimi predyktorami zamiaru realizowania kariery zagranicznej okazał się wiek (osoby powyżej 25. roku życia), stan cywilny (osoby stanu wolnego), styl aktywności (istotnie częściej „punktowcy”), ekstrawersja (efekt pozytywny), sumienność (efekt negatywny), wartości społeczne i estetyczne (efekt negatywny) oraz wartości władzy i osiągnięć (efekt pozytywny).



Schemat 6. Istotne efekty bezpośrednie dla kapitału językowego oraz istotne efekty bezpośrednie i pośrednie dla oczekiwań i zamierzeń zawodowych związanych z kapitałem językowym

* *

*

Młodzi ludzie poszukują dziś sposobów, które zwiększałyby szanse znalezienia zatrudnienia po ukończeniu edukacji, także edukacji w szkole wyższej. W niniejszej pracy założono, że jednym z takich sposobów jest wcześniejsze przygotowanie odpowiedniego kapitału kariery, który obecnie stanowi ważny wymiar zdolności zatrudnieniowej jego właściciela. Przeprowadzona analiza ścieżek pozwoliła wyróżnić istotne predyktory gromadzenia tego kapitału oraz przedstawić jego związki z przewidywanym przez badanych dalszym ich funkcjonowaniem zawodowym.

Generalnie, podobnie przygotowują się do swej przyszłej roli zawodowej młode kobiety i mężczyźni, na proces ten nie ma wpływu sytuacja materialna, w jakiej znajdują się badani. Styl aktywności w koncepcji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992) okazał się istotnym predyktorem gromadzenia dwóch rodzajów kapitału kariery: kapitału edukacyjnego oraz kapitału doświadczenia zawodowego. Przed wejściem na rynek pracy mają go więcej osoby o przedziałowym stylu aktywności niż osoby o punktowym stylu aktywności. We własnym modelu badawczym zgodnie z teorią czynności TOMASZEWSKIEGO (1976a) założono, że gromadzenie kapitału kariery to rodzaj aktywności celowej, cel w koncepcji stylów aktywności WIECZORKOWSKIEJ-NEJTARDT (1998) jest *zbiorem* akceptowalnych sytuacji końcowych. Przeprowadzona analiza zgro-

madzonych danych wskazuje, że „przedziałowcy” w swoim zbiorze opcji mają większy kapitał edukacyjny oraz większy kapitał doświadczenia zawodowego, inwestowanie w oba rodzaje kapitału wiąże się z większym zaangażowaniem w ten proces dodatkowego czasu i energii oraz z większym wysiłkiem związanym z gromadzeniem kapitału doświadczenia zawodowego. Wynik ten z jednej strony potwierdza założenia koncepcji WIECZORKOWSKIEJ (1992, 1998), autorka bowiem niejednokrotnie podkreśla, że realizowanie przez „przedziałowców” wielu celów jednocześnie wymaga większego wysiłku. Z drugiej strony dane te zachęcają do dalszych poszukiwań badawczych — można przewidywać, że w procesie przygotowania się do obecnego rynku pracy nie mniejszy wysiłek ponoszą „punktowcy”, jednak wysiłek ten ma odmienne źródła. Z jednej strony może być efektem budowania kariery specjalisty, zdobywania dodatkowej wiedzy i umiejętności doskonalących kompetencje w wybranej dziedzinie, z drugiej strony, uwzględniając tzw. giętkość funkcjonalną, można założyć, że wysiłek „punktowców” jest efektem przyjęcia i realizowania przez nich strategii przedziałowej — bardziej adaptacyjnej w obecnych warunkach rynku, jednak niezgodnej z ich indywidualnymi preferencjami.

W grupie wartości zawodowych najsilniejszymi predyktorami gromadzenia kapitału kariery okazała się wartość czasu wolnego (efekt ujemny) oraz wartość osiągnięć (efekt dodatni). Badane cechy osobowości są słabszymi predyktorami gromadzenia kapitału kariery — najbardziej uwidocznił się wpływ sumienności oraz otwartości na doświadczenie. Sumienność związana jest pozytywnie z kapitałem edukacyjnym, z kapitałem doświadczenia zawodowego oraz z kapitałem przedsiębiorczości, natomiast otwartość na doświadczenie to istotny predyktor gromadzenia kapitału edukacyjnego, kapitału doświadczenia zawodowego oraz kapitału językowego (efekt dodatni). Znaczenie tych cech osobowości w aktywności edukacyjno-zawodowej podkreśla wielu badaczy (por. GOLDBERG, 1993; ROTHSTEIN, PAUNONEN, RUSH, KING, 1994; JUDGE, HIGGINS, THORESEN, BARRICK, 1999).

Ważną rolę w procesie przygotowywania się młodych ludzi do wejścia na rynek pracy odgrywa wykształcenie rodziców. Wyższy poziom wykształcenia obojga rodziców okazał się istotnym predyktorem inwestowania w kapitał przedsiębiorczości, wyższe wykształcenie ojca to istotny predyktor inwestowania w kapitał edukacyjny, natomiast matki — w kapitał językowy. Badacze zajmujący się rodziną zwracają uwagę, że role pełnione przez matkę i ojca mają charakter komplementarny, chociaż częściej podkreśla się, że większą inspiracją i wyzwaniem do pracy nad sobą, zachętą do rozwoju umysłowego, uczuciowego, społecznego i moralnego staje się stawianie wymagań dziecku przez ojca, jego postawa bardziej wpływa na poziom aspiracji, potrzebę osiągnięć, wyniki w nauce i style myślenia dzieci (por. POSPISZYL, 1980). Wcześniejsze badania prowadzone przez TURNERA (1970; za: PŁOPA, 2007) pokazały, że ojcowie, którzy podejmowali prace wymagające większej samodzielności i przedsię-

226 biorczości, w większym stopniu rozwijali w swoich synach potrzebę osiągnięć. Jednak w innych badaniach to wykształcenie matki wskazywane jest jako to, które w większym stopniu decyduje o losach edukacyjno-zawodowych dzieci (por. WHISTON, KELLER, 2004; TURLEY 2006). Wyniki badania wartości rodzicielskich matek i ojców młodzieży w wieku od 13 do 18 lat przeprowadzonego przez SKARŻYŃSKĄ (1991) pokazały, że ojcowie stosunkowo mniejszą wagę przywiązują do stosunków dziecka z innymi ludźmi i do odpowiedzialności, natomiast wyżej niż matki cenią poznawcze zainteresowania i osiągnięcia dziecka. Można założyć, że niespójne wyniki badań wcześniejszych i badań prowadzonych obecnie obrazujące rolę matek i ojców w kształtowaniu edukacyjno-zawodowego rozwoju dzieci są w znacznym stopniu efektem generalnej przemiany współczesnej rodziny i ról rodzicielskich. Zawężając badany wpływ rodziny do wykształcenia rodziców, można stwierdzić, że lepsze wykształcenie obojga lub jednego z nich zwiększa szanse edukacyjno-zawodowe dzieci.

Interpretując ten wynik, warto też zwrócić uwagę na fakt, że obecnie podejmowanie szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej przez młodych ludzi w naszym kraju ma także wyraźny związek z ogromnym rozwojem szkolnictwa — przede wszystkim szkolnictwa wyższego. Znaczna część studentów wywodzi się z rodzin, w których rodzice nie mają wykształcenia wyższego, nieodpłatny system szkolnictwa umożliwia podejmowanie nauki osobom z rodzin o słabszym statusie materialnym. Można założyć, że osoby te będą częściej łączyły naukę z pracą zarobkową, jednak wyniki przeprowadzonego badania nie potwierdziły tej tezy. Sytuacja materialna, w jakiej znajdują się badane osoby, nie stanowi istotnego predyktora gromadzenia kapitału kariery.

Regulacyjna rola zgromadzonego kapitału kariery przejawia się w określonych oczekiwaniach wobec rynku oraz w deklarowanych zamierzeniach i planach zawodowych. Kapitał edukacyjny okazał się istotnym predyktorem przewidywania odniesienia sukcesu zawodowego w przyszłej karierze (efekt pozytywny), braku gotowości do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów (efekt pozytywny) oraz zamiaru założenia własnej firmy (efekt negatywny). Kapitał doświadczenia zawodowego to istotny predyktor przewidywania łatwości w wejściu na rynek pracy i odniesienia sukcesu zawodowego w przyszłej karierze oraz braku gotowości do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów (efekty pozytywne). Kapitał językowy wiąże się z zamiarem podjęcia kariery zagranicznej, natomiast kapitał przedsiębiorczości studenckiej nie stanowi istotnego predyktora dalszych zamierzeń zawodowych badanych. Najbardziej zadowolone z przygotowania do dalszego realizowania swojej kariery są osoby z kapitałem doświadczenia zawodowego, jednocześnie są to także osoby, które swój wysiłek i zaangażowanie w proces przygotowania się do dalszej kariery oceniają jako najwyższy.

W sposób zadowalający, choć nie do końca satysfakcjonujący, udało się wyjaśnić uwarunkowania oczekiwań wobec rynku i dalsze zamierzenia za-

wodowe badanych młodych ludzi zmiennymi modelu: w największym stopniu wyjaśniają one przekonanie o odniesieniu sukcesu zawodowego (43% wyjaśnionej wariancji), następnie deklarowaną gotowość do podjęcia pracy poniżej uzyskanego poziomu wykształcenia (31% wyjaśnionej wariancji), deklarowaną gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów (20% wyjaśnionej wariancji), zamiar realizowania kariery zagranicznej (18% wyjaśnionej wariancji), zamiar założenia własnej firmy (17% wyjaśnionej wariancji) i w najmniejszym stopniu — oczekiwanie łatwości wejścia na rynek i znalezienia zatrudnienia po ukończeniu edukacji (11% wyjaśnionej wariancji). Przeprowadzona analiza pokazała brak istotnego związku między wielkością zgromadzonych kapitałów kariery i postawą gotowości do podjęcia pracy poniżej poziomu uzyskanego wykształcenia (por. *Aneks*, tabela 13). Predyktorami tej postawy są natomiast: sumienność (efekt pozytywny), wartość osiągnięć (efekt pozytywny) oraz wartości warunków pracy i czasu wolnego (efekt negatywny). Ma ona także związek z sytuacją materialną badanych oraz z wykształceniem rodziców. Korzystniejsza sytuacja materialna oraz wyższy poziom wykształcenia obojga rodziców wiążą się z deklarowaną mniejszą gotowością badanych do podjęcia pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia.

Ujawnione różnice w wielkości wyjaśnianej wariancji mogą inspirować do poszukiwania odmiennych czynników, takich, które w obecnej rzeczywistości w sposób bardziej istotny wiążą się z badanymi zmiennymi (zarówno z kapitałami kariery, jak i z zawodowymi planami jednostki). Teza ta otwiera kolejny, ważny zarówno dla teorii, jak i dla praktyki doradczej, obszar poszukiwań badawczych.

Zakończenie

Jak niejednokrotnie podkreślano w niniejszej monografii, rozwój zawodowy człowieka jest efektem złożonej interakcji wielu czynników wewnętrznych (podmiotowych) i zewnętrznych (kontekstowych), które determinują ten proces w bardzo długim okresie życia jednostki, począwszy w zasadzie od jej przyścia na świat, aż do zakończenia kariery zawodowej. Obecnie, kiedy pojęcie poradnictwa zawodowego zostało w znacznej części zastąpione pojęciem poradnictwa karierowego, rozwój zawodowy jednostki obejmuje także jej aktywność po zakończeniu formalnego zatrudnienia, np. po przejściu na emeryturę. Podejmowanie decyzji zawodowych i karierowych to proces, który składa się z wielu etapów, a każdy etap wnosi znaczące jakości i wpływa na ostateczny kształt oraz sposób funkcjonowania zawodowego.

Dziś w planowaniu kariery niezwykle ważna jest umiejętność uwzględnienia zarówno bardzo szybko zmieniających się wymagań rynku, jak i własnych indywidualnych predyspozycji, celów, wartości, ponieważ od nich w znacznym stopniu zależy satysfakcja i zadowolenie z podjętej i realizowanej kariery zawodowej. Jak pisał SUPER (1990; cyt. za: MIŚ, 2007, s. 35), „rozwijająca się kariera jest w istocie rozwijaną i implementowaną koncepcją siebie w aspekcie zawodowym, a satysfakcja z pracy i z życia zależy od obszaru, w ramach którego jednostka widzi możliwość odpowiedniego wykorzystania swoich możliwości, potrzeb, wartości, zainteresowań, cech osobowości i koncepcji siebie”. Jednocześnie nie sposób planować dziś swej zawodowej przyszłości bez uwzględnienia globalnej rzeczywistości i ukształtowanych przez nią oczekiwań rynku pracy, które można odnaleźć w koncepcjach nowych modeli karier (por. MIRVIS, HALL, 1996; HALL, MOSS, 1998; BRISCOE, HALL, 2006). BAŃKA (2006a) podkreśla, że obecnie rola czynników sytuacyjnych w podejmowaniu decyzji związanych z planowaniem karier zawodowych wyraźnie się zwiększa, co można dostrzec także w zmieniającym się modelu poradnictwa — w odchodzeniu w pracy doradczej od teorii skoncentrowanych na czynnikach indywidualnych (osobowościowych) do teorii skoncentrowanych na czynnikach wobec jednostki zewnętrznych (kontekstowych), niemniej jednak istotnie kształtujących jej osobowość. Nowe poradnictwo to, jak pisze BAŃKA (2006b), odkrywanie scenariuszy życia umożliwiających przekraczanie granic, adaptację do różnych środowisk, asymilowanie

230 wzorów pozwalających na mobilność psychiczną. Taki model powoduje, że zmienne indywidualne postrzegane w tradycyjnym doradztwie jako predyktory sukcesu zawodowego, takie jak zainteresowania czy uzdolnienia, ustępują miejsca zmiennym pozwalającym lepiej rozumieć motywy i mechanizmy działania jednostki. We własnym modelu badawczym grupę tych zmiennych stanowią wartości zawodowe, styl aktywności oraz cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki. Zastosowanie modelu Wielkiej Piątki w podjętych badaniach eksploracyjnych wynika z celu, który można określić jako poznanie szeroko rozumianych osobowościowych uwarunkowań podejmowania celowej aktywności, przygotowującej młodych ludzi do wejścia na rynek pracy, oraz osobowościowych uwarunkowań ich dalszych zamierzeń zawodowych.

Zaprezentowane w niniejszej monografii badania obejmują dwie perspektywy czasowe — teraźniejszość, która związana jest z diagnozą rodzaju i wielkości zgromadzonego przez badanych młodych ludzi kapitału kariery, oraz przyszłość, obejmującą oczekiwania, jakie badani mają wobec rynku pracy oraz swojej dalszej kariery zawodowej. Badanie przyszłości, czyli planów, projektów, wizji, zamierzeń jednostki, jest szczególnie ważne na etapie przejścia z edukacji do pracy, ponieważ wyobrażanie sobie celu oraz czynności prowadzących do jego osiągnięcia zwiększa prawdopodobieństwo powodzenia w tym zakresie. Magdalena PIORUNEK (2004), przedstawiając rolę projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej na etapie dorastania, wyraźnie podkreśla, że jego zasadniczą funkcją jest *krystalizowanie się* przyszłości człowieka. Mariola ŁAGUNA (2010) zwraca uwagę na ogromne w tym procesie znaczenie nadziei rozumianej jako przekonanie o posiadaniu kompetencji umożliwiających odniesienie sukcesu, które wpływają na efektywność zachowań jednostki, na sposób pokonywania przez nią przeszkód i na wytrwałość w dążeniu do celu. Badanie zamierzeń dotyczących przyszłości pozwala także na rozpoznanie tego, co jest dziś ważne w karierze młodych ludzi, co uznają za istotne, do czego zmierzają nie tylko w życiu zawodowym, lecz generalnie w całym swym życiu.

Obecnie proces przechodzenia z edukacji do pracy nie jest łatwy (MORTIMER, KRUGER, 2000; KERCKHOFF, 2003). Jednocześnie z wielu badań prowadzonych zarówno na grupach absolwentów, jak i na grupach uczniów i studentów (ROŻNOWSKI, MARKOWSKI, ŁOBOCKI, KONEFAŁ, 2006) wynika, że znaczna część młodych ludzi czuje się stosunkowo słabo przygotowana do funkcjonowania na rynku, najsłabiej oceniane są własne umiejętności w zakresie planowania kariery. Myśleniu o przyszłej pracy często towarzyszą negatywne emocje — poczucie zdenerwowania, załamania i bezradności.

Jednym z zasadniczych sposobów zmniejszenia ryzyka niepowodzenia na rynku jest jak najwcześniejsze świadome przygotowanie się do swojej zawodowej przyszłości. Badacze problematyki kariery wyraźnie podkreślają, że z jednej strony edukacyjno-zawodowe plany i oczekiwania młodych ludzi we wcześniejszym okresie rozwoju są istotnym predyktorem ich edukacyjnych

i zawodowych osiągnięć w dorosłym życiu (LENT, HACKETT, BROWN, 2000; SCHOON, PARSONS, 2002; MELLO, 2008). Z drugiej strony coraz częściej pracodawcy nastawieni są na zatrudnianie młodych ludzi, którzy mają wiele kompetencji pozwalających im na szybkie wejście do organizacji i podjęcie zadań bez okresu przygotowawczego. Oznacza to, że aby zdobyć zatrudnienie, młodzi ludzie zmuszeni są w znacznym stopniu gromadzić te kompetencje przed wejściem na rynek pracy.

W niniejszej monografii postawiono pytanie o to, jak młodzi ludzie, studenci uczelni wyższych, przygotowują się do wejścia na rynek pracy, jakie podejmują działania, aby zwiększyć swoją zatrudnialność. Refleksję teoretyczną oraz przeprowadzone badania empiryczne oparto głównie na koncepcji kapitału kariery wprowadzonej do polskiej psychologii doradztwa przez Augustyna BAŃKĘ (2006a, 2006b). Koncepcja ta ukierunkowała poszukiwania badawcze autorki na rozpoznanie rodzajów zgromadzonego przez młodych ludzi kapitału kariery, a następnie określenie ich regulacyjnej roli wobec przyszłości zawodowej respondentów.

Zasadniczym celem poznawczym podjętych badań było rozpoznanie wewnętrznych (podmiotowych) i zewnętrznych (kontekstowych) uwarunkowań gromadzenia kapitału kariery rozumianego jako celowe zachowanie jednostki (TOMASZEWSKI, 1976a; ZALESKI, 1991). Podjęto w nich próbę pokazania, w jakim stopniu dziś, w globalnej rzeczywistości rynku pracy zmienne psychologiczne stanowią ważne predyktory przygotowania się do realizowania swojej kariery zawodowej. W modelu badawczym uwzględniono cechy osobowości w koncepcji Wielkiej Piątki, strukturę wartości zawodowych oraz styl aktywności w propozycji WIECZORKOWSKIEJ-SIARKIEWICZ (1992).

Rolę osobowości w rozwoju zawodowym i w rozwoju kariery podkreślają nie tylko autorzy tradycyjnych teorii wyboru zawodu (PARSONS, 1909; SUPER, 1957; HOLLAND, 1973), jej znaczenie w dokonywanych przez jednostkę wyborach zawodowych i karierowych podkreślają także współcześni badacze (por. GOLDBERG, 1993; ROBERTS, ROBINS, 2000; ZHAO, SEIBERT, 2006; ONOYASE, ONOYASE, 2009). Zaprezentowane w niniejszej monografii badania potwierdziły rolę cech osobowości w procesie przygotowywania się do wymagań rynku pracy. Wyniki są spójne z wynikami badań prezentowanymi przez innych badaczy osobowości, przedstawionymi w teoretycznej części monografii, co potwierdza, że osobowość i jej cechy w określonym stopniu wyznaczają specyfikę aktywności podejmowanej przez jednostkę.

Istotną rolę w gromadzeniu kapitału kariery odgrywają wartości zawodowe. Z jednej strony badani młodzi ludzie, niezależnie od wielkości i rodzaju zgromadzonego kapitału kariery, oczekują stałej, bezpiecznej pracy, ważne znaczenie mają dla nich dobre warunki pracy, z drugiej — dla osób, które zgromadziły większy kapitał kariery, większe znaczenie mają takie wartości jak: awans, prestiż, osiągnięcia, władza, autonomia czy stymulacja intelektualna. Wynik ten

232 pozwala przewidywać, że w sytuacji trudności ze znalezieniem pracy zapewniającej realizację tych wartości, rozczarowanie i frustracja osób, które w okresie studiów wkładały większy niż inni wysiłek w gromadzenie dodatkowego kapitału kariery, również będą zdecydowanie większe.

Taki kierunek interpretacji wspierają także dane, według których badane osoby mające „na starcie” większy kapitał kariery prezentują mniejszą gotowość do podjęcia pracy niezgodnej z kierunkiem ukończonych studiów oraz pracy poniżej poziomu zdobytego wykształcenia w porównaniu z osobami, które zgromadziły mniejszy kapitał kariery. Obniżenie oczekiwań w odniesieniu do pracy może być na trudnym obecnie rynku pracy postrzegane jako przejaw pewnego poziomu elastyczności, ponieważ zwiększa szanse na otrzymanie zatrudnienia i umożliwia rozpoczęcie procesu usamodzielniania się, pozwala na podjęcie ról społecznych okresu dorosłości — roli pracownika i roli rodzinnej. Rzadziej wyrażana zgoda na obniżenie tych oczekiwań w grupie badanych młodych ludzi, którzy zgromadzili większy kapitał kariery, pozwala na stwierdzenie, że wielkość tego kapitału może stanowić istotny motywator do intensywniejszego poszukiwania pracy nie tylko zaspokajającej podstawowe potrzeby, lecz także potrzeby tzw. wyższego rzędu. Ponieważ rzeczywiste dane odnoszące się do obecnego rynku pracy pokazują, że aż 43,0% młodych osób po zakończeniu swojej edukacji wykonuje pracę całkowicie odbiegającą od wyuczonego zawodu i ukończonego kierunku kształcenia (por. badanie GUS „Wejście ludzi młodych na rynek pracy”, 2010), to w dalszych badaniach warto postawić pytanie: czy zgromadzony przez badanych młodych ludzi w okresie ich edukacji w szkole wyższej kapitał kariery jest predyktorem podjęcia na początku swojej drogi zawodowej „kariery z przypadku” czy „kariery z wyboru”? Odpowiedź wymaga podjęcia i prowadzenia badań na rynku pracy, na początkowym etapie kariery młodych ludzi.

W przedstawionych badaniach ważnym predyktorem gromadzenia kapitału kariery okazał się badany styl aktywności — gromadzenie większego kapitału kariery jest istotnie związane z przedziałowością, zgodnie z założeniami przyjętej koncepcji ma ona większą wartość adaptacyjną w warunkach niepewności, małej liczby dostępnych opcji, braku kontroli nad sytuacją. Można więc przewidywać, że „przedziałowcy” łatwiej poradzą sobie z wejściem na rynek pracy i otrzymaniem zatrudnienia, co potwierdzają także wyniki badań przeprowadzonych przez Wieczorkowską (WIECZORKOWSKA, BURNSTEIN, 2004) na grupie osób bezrobotnych poszukujących pracy. Otwarte i inspirujące pozostaje pytanie: jak radzą sobie w tej sytuacji „punktowcy”? W jaki sposób zwiększają swoje szanse na zatrudnienie? Jest to interesujący kierunek dalszych poszukiwań, tym bardziej ważnych, że obecna rzeczywistość w zdecydowanie większym stopniu promuje szerokoprofilowość, symultaniczność i wielozadaniowość, nie tylko w sposobie funkcjonowania zawodowego, lecz również w wielu innych obszarach funkcjonowania jednostki.

Gromadzenie kapitału kariery w okresie edukacji w szkole wyższej wspiera rodzina — w badaniach istotny okazał się zarówno wyższy poziom wykształcenia rodziców, jak i udzielane przez nich wsparcie finansowe. Wyniki te podkreślają szczególną rolę kapitału społeczno-kulturowego w osiągnięciach edukacyjno-zawodowych młodych ludzi. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na fakt, że pozostawanie w sytuacji zależności finansowej od rodziców ma konsekwencje zarówno pozytywne, jak i negatywne. Pozytywne wiążą się z możliwością poszerzania kompetencji, zdobywania dodatkowych umiejętności, co zwiększa szanse na satysfakcjonującą karierę. Natomiast konsekwencje negatywne to nadmierne wydłużanie czasu kształcenia, odsunięcie możliwości usamodzielnienia się, coraz dłuższe zamieszkiwanie z rodzicami. Sytuację tę w sposób niezwykle wymowny określa tytuł jednego z artykułów prasowych poświęconych sytuacji młodych ludzi w obecnej, nie tylko polskiej, rzeczywistości: *Studiuj, dziecko, do czterdziestki* (PAWŁOWSKA-SALIŃSKA, PIĄTKOWSKA, ZADROGA, 2011).

Analiza wyników badań potwierdziła znaczną część zależności przedstawionych w modelu badawczym. Uwzględnione w nim zmienne pozwalają przewidywać zarówno gromadzenie wyróżnionych rodzajów kapitału kariery, jak i zdecydowaną większość badanych oczekiwań wobec rynku i dalsze zamierzenia zawodowe respondentów, przy czym badane rodzaje kapitałów (edukacyjny, doświadczenia zawodowego, przedsiębiorczości studenckiej oraz językowy) uzyskały wyższy procent wyjaśnianej wariancji niż deklarowane dalsze zamierzenia zawodowe. W próbie interpretacji tego wyniku warto zwrócić uwagę na odmienne możliwości wpływu jednostki na badane obszary — decyzja o inwestowaniu w określony rodzaj kapitału kariery w znacznym stopniu zależy od samej jednostki, od jej cech, wartości, stylu działania, natomiast obecne przejście do sytuacji zatrudnienia od jednostki zależy w zdecydowanie mniejszym stopniu, jest bardziej złożone, wielokierunkowe, o sukcesie decyduje wiele czynników leżących poza jednostką. Taki kierunek interpretacji zachęca do poszukiwania predyktorów, które w większym stopniu mogą okazać się związane zarówno z przewidywaniem dalszego funkcjonowania zawodowego, jak i z rzeczywistym funkcjonowaniem zawodowym. Jednocześnie przeprowadzone badania i ich wyniki pokazały, że rola zgromadzonego kapitału kariery w tym procesie jest istotna — im więcej kapitału zgromadzili badani, tym bardziej są przekonani o łatwiejszym wejściu na rynek i o możliwości odniesienia na nim sukcesu, są także bardziej zadowoleni z własnego przygotowania do dalszej kariery i mniej gotowi do obniżenia swoich oczekiwań wobec pracy na początkowym etapie kariery. To z kolei można postrzegać jako pewien poziom determinacji w poszukiwaniu pracy satysfakcjonującej, adekwatnej do posiadanych aspiracji i zdobytych kompetencji.

Danuta KOPYCIŃSKA (2003) podkreśla, że osoby z wyższym kapitałem ludzkim, na który składa się wiedza, zdrowie i zdolności człowieka, są bardziej

234 produktywne, a w konsekwencji bardziej poszukiwane i lepiej nagradzane przez pracodawców, co wspiera przyjętą w niniejszej pracy tezę, zgodnie z którą kapitał kariery stanowi ważny predyktor zarówno przechodzenia na rynek pracy, jak i osiągnięcia na nim powodzenia i sukcesu zawodowego.

Przedstawione w niniejszej monografii badanie kapitału kariery, który zgromadzili ludzie młodzi w okresie edukacji w szkole wyższej, nie jest wolne od określonych ograniczeń i słabości. Zasadniczym ograniczeniem jest oparcie go na metodach kwestionariuszowych i nieobjęcie badaniami faktycznego funkcjonowania na rynku pracy, co w kontekście podjętej problematyki oznacza m.in. próbę rozpoznania rzeczywistej regulacyjnej funkcji zgromadzonego kapitału kariery. Nasuwa to badaczom kariery wiele nowych pytań: czy bycie wielokierunkowcem zwiększa szanse na wejście na rynek pracy i czy jest ważnym predyktorem sukcesu w karierze? Czy większy trud i wysiłek związany z gromadzeniem kapitału kariery w okresie edukacji przekładają się na szeroko rozumiany sukces na rynku pracy? Czy posiadanie kapitału doświadczenia zawodowego zwiększa szanse młodych ludzi na skuteczne wejście na rynek? Czy przedsiębiorczość studencka i zbudowana w jej rezultacie sieć kontaktów społecznych wpływają na kształt przyszłej kariery? Czy posiadany większy kapitał językowy jest istotnie częściej inwestowany w karierę zagraniczną? Czy osoby, które w okresie przedzawodowym zgromadziły większy kapitał kariery, są bardziej rozzarowane i sfrustrowane w sytuacji nieotrzymania satysfakcjonującej pracy, czy przeciwnie, posiadany kapitał staje się ważnym zasobem w niepoddawaniu się i poszukiwaniu odpowiedniego zatrudnienia?

Młodzi ludzie startujący w samodzielne życie stoją dziś przed koniecznością sprostania wielu problemom, zagrożeniom i niepewności, to oni w sposób najbardziej dotkliwy doświadczają negatywnych skutków transformacji. Brak zatrudnienia lub niskie dochody uniemożliwiają osiągnięcie pełnej niezależności ekonomicznej, stanowią barierę w dostępie do dóbr materialnych i kulturalnych, opóźniają proces podejmowania ról dorosłości. Wyniki przedstawione w niniejszej monografii pokazały, że kapitał kariery pełni ważną funkcję regulacyjną wobec oczekiwań i dalszych zamierzeń zawodowych młodych ludzi. Badania te uświadamiają, że celowa aktywność związana z większym gromadzeniem kapitału kariery, podejmowana na etapie przedzawodowym, stwarza większe szanse na realizowanie satysfakcjonującej „kariery z wyboru” niż „kariery z przypadku”. Ponieważ jednak badane zmienne okazały się w różnym stopniu związane z gromadzeniem kapitału kariery oraz z oczekiwaniami i dalszymi zamierzeniami badanych, w formułowaniu na ich podstawie uogólnień dotyczących ludzi młodych, studentów kończących etap edukacji w szkole wyższej, należy zachować dużą ostrożność. Jednocześnie badania te zachęcają do ich kontynuowania, zarówno w kontekście doskonalenia przedstawionego modelu badawczego, jak i w kontekście jego weryfikacji na rynku pracy.

Nowe pytania inspirują do planowania i podejmowania nowych kierunków badań. Natomiast zasadniczym celem podjęcia i przedstawienia problematyki kariery przez autorkę niniejszej monografii, która wiele lat pracowała z młodymi ludźmi jako doradca zawodu, było rozpoznanie ich sposobów przygotowania się do własnej przyszłości zawodowej. Znaczenie tej problematyki wyrasta z głębokiego przekonania, że obecnie etap przedzawodowy jest równie ważny, a niejednokrotnie ważniejszy niż etap rozpoczęcia i realizowania kariery zawodowej na rynku pracy.

Aneks

Tabela 1

Kapitał edukacyjny a profil osobowości w modelu Wielkiej Piątki
(statystyki opisowe i porównania pomiędzy grupami o niskim i wysokim kapitale edukacyjnym)

Cechy osobowości	Ścieżka edukacji	M	SD	Me	Średnia ranga	Z	p
Ekstrawersja	A	29,46	6,09	29,00	335,5	-3,05	0,002
	B	30,59	5,55	31,00	382,6		
Neurotyczność	A	21,35	8,20	22,00	314,9	-5,34	0,000
	B	18,40	9,02	16,00	397,5		
Ugodowość	A	29,50	5,78	30,00	396,1	5,24	0,000
	B	26,84	6,98	27,00	315,3		
Sumienność	A	26,54	5,60	26,00	315,9	-5,59	0,000
	B	28,75	5,17	29,00	402,1		
Otwartość	A	25,49	5,99	25,00	288,8	-9,36	0,000
	B	30,33	7,02	31,00	433,4		

Tabela 2

Kapitał edukacyjny a wartości zawodowe
(statystyki opisowe i porównania pomiędzy grupami o niskim i wysokim kapitale edukacyjnym)

Wartości	Ścieżka edukacji	M	SD	Średnia ranga	Z	p
Społeczne	A	4,24	0,53	379,7	2,94	0,003
	B	4,15	0,48	334,4		
Władzy	A	3,83	0,59	327,3	-4,16	0,000
	B	4,01	0,51	391,5		
Osiągnięć	A	3,73	0,50	293,1	-8,78	0,000
	B	4,06	0,48	428,8		
Estetyczne	A	2,75	1,05	353,8	-0,58	0,564
	B	2,80	0,92	362,6		
Bezpieczeństwa	A	4,35	0,58	393,6	4,88	0,000
	B	4,07	0,75	319,2		
Kreatywne	A	3,41	0,79	305,1	-7,19	0,000
	B	3,86	0,91	415,7		
Warunków pracy	A	4,30	0,58	371,1	1,80	0,072
	B	4,22	0,58	343,7		
Czasu wolnego	A	4,01	0,59	415,9	7,90	0,000
	B	3,56	0,77	294,9		

Tabela 3

Kapitał edukacyjny a styl aktywności, oczekiwania i zamierzenia zawodowe,
wysiłek, zaangażowanie i zadowolenie
(porównania pomiędzy grupami o niskim i wysokim kapitale edukacyjnym)

Badane zmienne	Ścieżka A (śr. ranga)	Ścieżka B (śr. ranga)	Z	p
Styl aktywności	410,8	300,5	7,14	0,000
Łatwość wejścia na rynek	301,4	418,5	-5,32	0,000
Przewidywanie sukcesu w karierze	296,8	427,4	-8,34	0,000
Praca niezgodna z kierunkiem studiów	399,7	312,5	5,85	0,000
Praca niezgodna z poziomem wykształcenia	402,7	309,3	6,27	0,000
Własna firma	368,2	346,9	1,42	0,157
Kariera zagraniczna	359,1	356,8	0,16	0,875
Wysiłek	344,0	373,3	-1,92	0,045
Zadowolenie	331,9	386,5	-3,62	0,000
Zaangażowanie	297,8	423,6	-8,19	0,000

Tabela 4

Kapitał doświadczenia zawodowego a profil osobowości w modelu Wielkiej Piątki
(statystyki opisowe i porównania pomiędzy grupami z niskim
i wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego)

Wymiar	Kapitał doświadczenia zawodowego	M	SD	Me	Średnia ranga	Z	p
Ekstrawersja	niski	30,05	5,91	30,00	358,7	0,10	0,923
	wysoki	30,59	5,55	30,00	357,2		
Neurotyczność	niski	21,43	8,71	21,00	391,6	4,59	0,000
	wysoki	18,29	8,45	17,00	320,7		
Ugodowość	niski	28,81	6,02	29,00	375,9	2,51	0,012
	wysoki	27,59	6,98	27,00	337,2		
Sumienność	niski	26,95	5,40	27,00	333,4	-3,24	0,001
	wysoki	28,31	5,54	29,00	383,4		
Otwartość	niski	26,65	6,97	26,00	322,7	-4,82	0,000
	wysoki	29,09	6,68	29,00	397,2		

**Kapitał doświadczenia zawodowego a wartości zawodowe
(statystyki opisowe i porównania pomiędzy grupami z niskim
i wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego)**

Wartości	Kapitał doświadczenia zawodowego	M	SD	Średnia ranga	Z	p
Społeczne	niski	4,24	0,49	375,7	2,42	0,015
	wysoki	4,15	0,52	338,3		
Władzy	niski	3,90	0,54	351,1	-0,94	0,348
	wysoki	3,93	0,58	365,6		
Osiągnięć	niski	3,82	0,49	329,7	-3,86	0,000
	wysoki	3,96	0,54	389,3		
Estetyczne	niski	2,83	0,98	370,1	1,65	0,098
	wysoki	2,71	1,00	344,6		
Bezpieczeństwa	niski	4,24	0,67	367,1	1,26	0,208
	wysoki	4,18	0,69	347,9		
Kreatywne	niski	3,54	0,86	338,1	-2,74	0,006
	wysoki	3,72	0,89	380,1		
Warunków pracy	niski	4,29	0,58	368,8	1,50	0,133
	wysoki	4,23	0,59	346,0		
Czasu wolnego	niski	3,88	0,68	385,6	3,80	0,000
	wysoki	3,71	0,68	327,4		

Tabela 6

**Kapitał doświadczenia zawodowego a styl aktywności,
oczekiwania i zamierzenia zawodowe, wysiłek, zaangażowanie i zadowolenie
(porównania pomiędzy grupami z niskim i wysokim kapitałem doświadczenia zawodowego)**

Badane zmienne	Niski kapitał doświadczenia (śr. ranga)	Wysoki kapitał doświadczenia (śr. ranga)	Z	p
Styl aktywności	383,4	329,8	3,47	0,000
Łatwość wejścia na rynek	301,5	403,0	-7,97	0,000
Przewidywanie sukcesu w karierze	315,6	405,0	-5,83	0,000
Praca niezgodna z kierunkiem studiów	388,3	324,4	4,29	0,000
Praca poniżej poziomu wykształcenia	385,0	328,1	3,82	0,000
Własna firma	352,9	362,6	-0,64	0,521
Kariera zagraniczna	366,0	349,1	1,13	0,259
Wysiłek	338,8	379,3	-2,66	0,008
Zadowolenie	313,7	407,2	-6,15	0,000
Zaangażowanie	330,3	388,7	-3,87	0,000

Tabela 7

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a profil osobowości w modelu Wielkiej Piątki
 (statystyki opisowe i porównania pomiędzy grupami
 z niskim i wysokim kapitałem przedsiębiorczości)

Wymiar	Kapitał przedsiębiorczości	M	SD	Me	Średnia ranga	Z	p
Ekstrawersja	niski	29,11	6,01	29,00	324,6	-4,02	0,000
	wysoki	30,77	5,63	31,00	386,8		
Neurotyczność	niski	22,08	8,26	22,00	414,4	6,79	0,000
	wysoki	18,09	8,70	16,00	309,3		
Ugodowość	niski	28,64	5,94	28,00	368,7	1,35	0,177
	wysoki	27,87	6,96	28,00	347,8		
Sumienność	niski	26,40	5,81	26,00	312,6	-5,37	0,001
	wysoki	28,63	5,00	29,00	395,5		
Otwartość	niski	26,15	6,16	25,00	308,2	-5,99	0,000
	wysoki	29,23	7,25	29,00	400,9		

Tabela 8

Kapitał przedsiębiorczości a wartości zawodowe
 (statystyki opisowe i porównania pomiędzy grupami
 z niskim i wysokim kapitałem przedsiębiorczości)

Wartości	Kapitał przedsiębiorczości	M	SD	Średnia ranga	Z	p
Społeczne	niski	4,23	0,54	379,0	2,53	0,011
	wysoki	4,17	0,47	339,9		
Władzy	niski	3,85	0,58	335,9	-2,66	0,008
	wysoki	3,97	0,53	339,9		
Osiągnięć	niski	3,76	0,49	303,8	-6,52	0,000
	wysoki	4,00	0,51	404,7		
Estetyczne	niski	2,73	1,01	350,0	-0,97	0,333
	wysoki	2,81	0,98	364,9		
Bezpieczeństwa	niski	4,32	0,64	391,3	4,06	0,000
	wysoki	4,12	0,69	329,3		
Kreatywne	niski	3,45	0,81	314,6	-5,24	0,000
	wysoki	3,78	0,90	395,4		
Warunków pracy	niski	4,32	0,57	377,7	2,40	0,016
	wysoki	4,21	0,59	341,0		
Czasu wolnego	niski	3,96	0,65	402,9	5,45	0,000
	wysoki	3,65	0,75	319,3		

Kapitał przedsiębiorczości studenckiej a styl aktywności, oczekiwania i zamierzenia zawodowe, wysiłek, zaangażowanie i zadowolenie (porównania pomiędzy grupami z niskim i wysokim kapitałem przedsiębiorczości)

Badane zmienne	Niska przedsiębiorczość (śr. ranga)	Wysoka przedsiębiorczość (śr. ranga)	Z	p
Styl aktywności	379,9	339,1	2,64	0,000
Łatwość wejścia na rynek	311,5	423,0	-6,97	0,000
Przewidywanie sukcesu w karierze	310,4	399,0	-5,76	0,000
Praca niezgodna z kierunkiem studiów	388,0	332,2	3,74	0,000
Praca poniżej poziomu wykształcenia	380,8	338,4	2,84	0,000
Własna firma	355,9	359,8	-0,26	0,798
Kariera zagraniczna	360,4	355,9	0,30	0,768
Wysiłek	341,9	371,9	-1,96	0,020
Zadowolenie	312,6	397,1	-5,49	0,000
Zaangażowanie	337,8	375,4	-2,49	0,013

Tabela 10

Kapitał językowy a profil osobowości w modelu Wielkiej Piątki (statystyki opisowe i porównania pomiędzy grupami z niskim i wysokim kapitałem językowym)

Wymiar	Kapitał językowy	M	SD	Me	Średnia ranga	Z	p
Ekstrawersja	niski	29,61	6,05	30,00	340,6	-2,23	0,026
	wysoki	30,38	5,66	31,00	375,0		
Neurotyczność	niski	21,82	8,53	22,00	404,0	5,89	0,000
	wysoki	18,11	8,53	17,00	313,1		
Ugodowość	niski	29,00	6,37	29,00	380,8	2,99	0,003
	wysoki	27,48	6,57	27,00	334,8		
Sumienność	niski	27,12	5,58	27,00	339,0	-2,31	0,021
	wysoki	28,05	5,40	28,00	374,5		
Otwartość	niski	26,08	6,03	25,00	308,3	-6,37	0,000
	wysoki	29,49	7,34	30,00	406,5		

Tabela 11

Kapitał językowy a wartości zawodowe
(statystyki opisowe i porównania pomiędzy grupami z niskim i wysokim kapitałem językowym)

Wartości	Kapitał językowy	M	SD	Średnia ranga	Z	p
Społeczne	niski	4,24	0,51	382,4	3,13	0,002
	wysoki	4,15	0,50	334,2		
Władzy	niski	4,24	0,51	345,2	-1,63	0,102
	wysoki	4,15	0,50	370,5		
Osiągnięć	niski	3,77	0,49	307,9	-6,42	0,000
	wysoki	4,00	0,52	406,9		
Estetyczne	niski	2,77	0,99	356,1	-0,24	0,810
	wysoki	2,78	0,99	359,8		
Bezpieczeństwa	niski	4,34	0,60	394,9	4,79	0,000
	wysoki	4,09	0,73	322,0		
Kreatywne	niski	3,49	0,81	323,0	-4,50	0,000
	wysoki	3,76	0,92	392,1		
Warunków pracy	niski	4,30	0,57	370,6	1,63	0,103
	wysoki	4,23	0,59	345,8		
Czasu wolnego	niski	3,92	0,66	391,2	4,29	0,000
	wysoki	3,67	0,76	325,6		

Tabela 12

Kapitał językowy a styl aktywności, oczekiwania i zamierzenia zawodowe, wysiłek, zaangażowanie i zadowolenie
(porównania pomiędzy grupami z niskim i wysokim kapitałem językowym)

Badane zmienne	Niski kapitał językowy (śr. ranga)	Wysoki kapitał językowy (śr. ranga)	Z	p
Styl aktywności	394,8	322,2	4,70	0,000
Łatwość wejścia na rynek	351,9	451,2	-5,34	0,000
Przewidywanie sukcesu w karierze	324,5	390,7	-4,32	0,000
Praca niezgodna z kierunkiem studiów	386,4	330,3	3,77	0,000
Praca poniżej poziomu wykształcenia	401,1	316,0	5,72	0,000
Własna firma	369,2	355,8	0,29	0,768
Kariera zagraniczna	332,2	383,1	-3,40	0,001
Wysiłek	356,4	359,5	-0,20	0,840
Zadowolenie	320,8	394,3	-4,79	0,000
Zaangażowanie	339,4	376,1	-2,44	0,015

Kapitał kariery — model ścieżek dla badanych efektów bezpośrednich

Zmienna wyjaśniana	Zmienna wyjaśniająca	Współczynnik ścieżki	Błąd szacunku	Wartość p
Kapitał edukacyjny $R^2 = 47\%$	pleć	0,194	0,119	0,105
	stan cywilny	-0,582	0,190	0,002
	wiek	0,438	0,159	0,006
	styl aktywności	-0,442	0,090	0,000
	ekstrawersja	-0,010	0,011	0,372
	neurotyczność	0,010	0,007	0,158
	ugodowość	-0,007	0,010	0,469
	sumienność	0,065	0,011	0,000
	otwartość	0,044	0,010	0,000
	sytuacja materialna	0,131	0,074	0,080
	zależność finansowa	0,087	0,082	0,290
	wartości społeczne	0,059	0,145	0,686
	wartość władzy	0,251	0,134	0,062
	wartość osiągnięć	0,304	0,171	0,076
	wartości estetyczne	-0,064	0,065	0,318
	wartość bezpieczeństwa	0,037	0,113	0,741
	wartości kreatywne	0,000	0,096	0,999
	wartość warunków pracy	-0,181	0,125	0,148
	wartość czasu wolnego	-0,365	0,110	0,001
	wykształcenie ojca	0,509	0,245	0,039
Kapitał doświadczenia zawodowego $R^2 = 25\%$	pleć	-0,094	0,114	0,409
	stan cywilny	0,103	0,162	0,526
	wiek	0,670	0,151	0,000
	styl aktywności	-0,187	0,081	0,022
	ekstrawersja	-0,026	0,010	0,012
	neurotyczność	-0,017	0,008	0,022
	ugodowość	-0,006	0,010	0,529
	sumienność	0,024	0,011	0,025
	otwartość	0,023	0,009	0,010
	sytuacja materialna	0,115	0,073	0,117
	zależność finansowa	-0,109	0,075	0,146
	wartości społeczne	-0,038	0,133	0,776
	wartość władzy	-0,028	0,120	0,817
	wartość osiągnięć	0,125	0,151	0,406
	wartości estetyczne	-0,140	0,061	0,022
	wartość bezpieczeństwa	0,195	0,092	0,035
	wartości kreatywne	0,024	0,083	0,774
	wartość warunków pracy	-0,092	0,111	0,409
	wartość czasu wolnego	-0,049	0,086	0,574
	wykształcenie matki	-0,050	0,129	0,698

Zmienna wyjaśniana	Zmienna wyjaśniająca	Współczynnik ścieżki	Błąd szacunku	Wartość p
Kapitał przedsiębiorczości studenckiej $R^2 = 22\%$	płeć	0,127	0,115	0,270
	stan cywilny	-0,138	0,169	0,416
	wiek	-0,052	0,154	0,734
	styl aktywności	-0,035	0,083	0,672
	ekstrawersja	0,007	0,010	0,523
	neurotyczność	-0,011	0,007	0,106
	ugodowość	0,015	0,010	0,137
	sumienność	0,038	0,011	0,001
	otwartość	0,012	0,009	0,204
	sytuacja materialna	-0,012	0,073	0,868
	zależność finansowa	0,176	0,072	0,015
	wartości społeczne	0,003	0,133	0,984
	wartość władzy	0,186	0,124	0,135
	wartość osiągnięć	0,321	0,156	0,041
	wartości estetyczne	0,035	0,062	0,572
	wartość bezpieczeństwa	-0,046	0,101	0,647
	wartości kreatywne	-0,046	0,085	0,592
	wartość warunków pracy	-0,217	0,096	0,024
	wartość czasu wolnego	-0,310	0,114	0,007
	wykształcenie rodziców	0,441	0,159	0,006
Kapitał językowy $R^2 = 22\%$	płeć	-0,174	0,113	0,123
	stan cywilny	-0,188	0,167	0,260
	wiek	-0,002	0,153	0,990
	styl aktywności	-0,077	0,080	0,335
	ekstrawersja	-0,003	0,010	0,765
	neurotyczność	-0,014	0,007	0,040
	ugodowość	-0,002	0,010	0,878
	sumienność	0,010	0,011	0,332
	otwartość	0,021	0,009	0,027
	sytuacja materialna	0,134	0,073	0,069
	zależność finansowa	0,089	0,073	0,225
	wartości społeczne	-0,107	0,132	0,416
	wartość władzy	-0,014	0,118	0,905
	wartość osiągnięć	0,472	0,154	0,002
	wartości estetyczne	-0,041	0,059	0,485
	wartość bezpieczeństwa	-0,153	0,098	0,122
	wartości kreatywne	-0,073	0,079	0,354
	wartość warunków pracy	-0,048	0,109	0,664
	wartość czasu wolnego	-0,075	0,088	0,395
	wykształcenie matki	0,340	0,158	0,032

Plany i zamierzenia zawodowe. Model ścieżek dla wszystkich efektów bezpośrednich i pośrednich

Zmienna wyjaśniana	Zmienna wyjaśniająca	Współczynnik ścieżek	Błąd szacunku	Wartość p
Łatwość wejścia na rynek pracy $R^2 = 11\%$	kapitał edukacyjny	0,073	0,054	0,183
	kapitał przedsiębiorczości studenckiej	0,012	0,051	0,821
	kapitał doświadczenia zawodowego	0,136	0,049	0,007
	kapitał językowy	0,001	0,050	0,988
	pleć	0,132	0,094	0,165
	stan cywilny	0,173	0,136	0,206
	wiek	0,129	0,131	0,327
	styl aktywności	0,089	0,067	0,189
	ekstrawersja	0,003	0,008	0,732
	neurotyczność	-0,003	0,005	0,541
	ugodowość	0,003	0,008	0,710
	sumienność	0,009	0,011	0,376
	otwartość	-0,001	0,008	0,943
	sytuacja materialna	0,121	0,059	0,043
	zależność finansowa	-0,010	0,062	0,868
	wartości społeczne	-0,039	0,107	0,717
	wartość władzy	-0,049	0,107	0,649
	wartość osiągnięć	0,028	0,131	0,829
	wartości estetyczne	0,051	0,052	0,333
	wartość bezpieczeństwa	-0,171	0,077	0,028
	wartości kreatywne	0,067	0,069	0,334
	wartość warunków pracy	0,026	0,093	0,782
	wartość czasu wolnego	-0,020	0,076	0,795
	wykształcenie rodziców	-0,145	0,144	0,314
Odniesienie sukcesu zawodowego $R^2 = 43\%$	kapitał edukacyjny	0,072	0,030	0,018
	kapitał przedsiębiorczości studenckiej	0,037	0,029	0,194
	kapitał doświadczenia zawodowego	0,092	0,029	0,002
	kapitał językowy	0,002	0,030	0,935
	pleć	0,031	0,055	0,568
	stan cywilny	0,141	0,073	0,058
	wiek	0,084	0,071	0,240
	styl aktywności	-0,056	0,038	0,146
	ekstrawersja	0,012	0,005	0,015
	neurotyczność	-0,009	0,003	0,008
	ugodowość	-0,013	0,005	0,004
	sumienność	0,025	0,006	0,000
	otwartość	-0,003	0,005	0,563
	sytuacja materialna	0,108	0,036	0,004
	zależność finansowa	-0,000	0,035	0,993
	wartości społeczne	0,175	0,063	0,007
	wartość władzy	0,016	0,055	0,766

Zmienna wyjaśniana	Zmienna wyjaśniająca	Współczynnik ścieżek	Błąd szacunku	Wartość p
	wartość osiągnięć	0,101	0,080	0,210
	wartości estetyczne	0,086	0,030	0,005
	wartość bezpieczeństwa	-0,148	0,046	0,002
	wartości kreatywne	0,137	0,042	0,001
	wartość warunków pracy	0,092	0,060	0,125
	wartość czasu wolnego	-0,054	0,047	0,255
	wykształcenie rodziców	0,238	0,080	0,004
Praca niezgodna z kierunkiem ukończonych studiów $R^2 = 20\%$	kapitał edukacyjny	-0,113	0,051	0,028
	kapitał przedsiębiorczości studenckiej	-0,046	0,050	0,362
	kapitał doświadczenia zawodowego	-0,127	0,050	0,013
	kapitał językowy	-0,044	0,049	0,373
	płeć	0,121	0,094	0,200
	stan cywilny	-0,054	0,132	0,685
	wiek	-0,037	0,123	0,765
	styl aktywności	0,199	0,068	0,004
	ekstrawersja	0,003	0,009	0,714
	neurotyczność	0,008	0,006	0,184
	ugodowość	0,000	0,008	0,983
	sumienność	-0,015	0,010	0,130
	otwartość	0,014	0,008	0,092
	sytuacja materialna	0,062	0,059	0,298
	zależność finansowa	0,134	0,063	0,036
	wartości społeczne	0,105	0,103	0,310
	wartość władzy	0,012	0,100	0,908
	wartość osiągnięć	0,102	0,130	0,431
	wartości estetyczne	-0,040	0,054	0,456
	wartość bezpieczeństwa	0,002	0,079	0,976
	wartości kreatywne	-0,199	0,070	0,005
	wartość warunków pracy	-0,036	0,088	0,682
	wartość czasu wolnego	-0,001	0,077	0,990
	wykształcenie rodziców	-0,281	0,127	0,030
Praca poniżej poziomu zdobycia tego wykształcenia $R^2 = 31\%$	kapitał edukacyjny	-0,076	0,052	0,146
	kapitał przedsiębiorczości studenckiej	0,067	0,049	0,175
	kapitał doświadczenia zawodowego	-0,043	0,053	0,415
	kapitał językowy	-0,093	0,049	0,059
	płeć	0,093	0,098	0,344
	stan cywilny	-0,104	0,133	0,435
	wiek	-0,013	0,127	0,916
	styl aktywności	0,069	0,069	0,320
	ekstrawersja	-0,012	0,009	0,191
	neurotyczność	0,019	0,006	0,002
	ugodowość	0,024	0,008	0,005

Zmienna wyjaśniana	Zmienna wyjaśniająca	Współczynnik ścieżek	Błąd szacunku	Wartość p
	sumienność	-0,008	0,010	0,429
	otwartość	-0,018	0,008	0,038
	sytuacja materialna	-0,196	0,059	0,001
	zależność finansowa	0,067	0,062	0,285
	wartości społeczne	-0,053	0,107	0,625
	wartość władzy	-0,182	0,098	0,068
	wartość osiągnięć	0,076	0,132	0,566
	wartości estetyczne	-0,039	0,054	0,466
	wartość bezpieczeństwa	0,094	0,074	0,208
	wartości kreatywne	-0,170	0,069	0,015
	wartość warunków pracy	-0,069	0,089	0,441
	wartość czasu wolnego	0,127	0,078	0,105
	wykształcenie rodziców	-0,260	0,136	0,060
Zamiar założenia własnej firmy R ² = 17%	kapitał edukacyjny	-0,107	0,052	0,041
	kapitał przedsiębiorczości studenckiej	-0,005	0,050	0,928
	kapitał doświadczenia zawodowego	0,012	0,052	0,825
	kapitał językowy	-0,043	0,050	0,392
	pleć	0,372	0,095	0,000
	stan cywilny	-0,216	0,133	0,107
	wiek	0,063	0,126	0,617
	styl aktywności	0,085	0,068	0,216
	ekstrawersja	0,011	0,008	0,170
	neurotyczność	-0,002	0,006	0,724
	ugodowość	-0,004	0,007	0,553
	sumienność	-0,010	0,010	0,315
	otwartość	-0,006	0,008	0,495
	sytuacja materialna	0,053	0,060	0,373
	zależność finansowa	-0,022	0,061	0,717
	wartości społeczne	-0,222	0,109	0,045
	wartość władzy	0,275	0,099	0,007
	wartość osiągnięć	0,397	0,126	0,002
	wartości estetyczne	0,044	0,051	0,389
	wartość bezpieczeństwa	-0,167	0,079	0,038
	wartości kreatywne	-0,084	0,070	0,230
	wartość warunków pracy	0,059	0,082	0,473
	wartość czasu wolnego	0,181	0,073	0,015
	wykształcenie rodziców	0,166	0,121	0,175
Zamiar podjęcia kariery zagranicznej R ² = 18%	kapitał edukacyjny	-0,079	0,051	0,123
	kapitał przedsiębiorczości studenckiej	-0,062	0,051	0,225
	kapitał doświadczenia zawodowego	-0,058	0,048	0,228
	kapitał językowy	0,144	0,049	0,004
	pleć	0,107	0,094	0,259

Zmienna wyjaśniana	Zmienna wyjaśniająca	Współczynnik ścieżek	Błąd szacunku	Wartość p
	stan cywilny	-0,337	0,141	0,019
	wiek	0,310	0,129	0,018
	styl aktywności	0,194	0,067	0,005
	ekstrawersja	0,019	0,008	0,027
	neurotyczność	0,001	0,006	0,839
	ugodowość	-0,012	0,008	0,142
	sumienność	-0,019	0,009	0,043
	otwartość	0,002	0,008	0,768
	sytuacja materialna	-0,093	0,056	0,103
	zależność finansowa	0,092	0,064	0,151
	wartości społeczne	-0,312	0,113	0,007
	wartość władzy	0,224	0,099	0,026
	wartość osiągnięć	0,419	0,129	0,002
	wartości estetyczne	-0,132	0,050	0,009
	wartość bezpieczeństwa	-0,033	0,074	0,654
	wartości kreatywne	-0,018	0,067	0,783
	wartość warunków pracy	0,081	0,094	0,392
	wartość czasu wolnego	0,070	0,076	0,358
	wykształcenie rodziców	0,206	0,128	0,111

Bibliografia

- ALDRICH H.E., KIM P.F. (2007): A life course perspective on occupational inheritance: Self-employed parents and their children. In: M. RUEF, M. LOUNSBURY (eds.): *The sociology of entrepreneurship*. Vol. 25 (s. 33—82). Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.
- ALTMAN J.H. (1997): Career development in the context of family experiences. In: H.S. FARMER (ed.): *Diversity and women's career development: From adolescence to adulthood* (s. 229—242). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ANTONOWSKY A. (2005): *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: IPN.
- ARNETT J.J. (1997): Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth and Society*, 29, 1—23.
- ARNETT J.J. (2000): Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469—480.
- ARTHUR M.B. (1994): The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295—306.
- ARTHUR M.B., ROUSSEAU D.M. (1996): *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- ARYEE S. (1992): Antecedents and outcomes of work-family conflict among married professional women: Evidence from Singapore. *Human Relations*, 45, 813—837.
- BACŁAWSKI K., KOCZERGA M., ZBIEROWSKI P. (2005): *Studium przedsiębiorczości w Polsce w roku 2004. Raport GEM Polska*. Poznań: Fundacja Edukacyjna Bachalski.
- BAKER S.B., TAYLOR J.G. (1998): Effects of career education interventions: A meta-analysis. *Career Development Quarterly*, 46, 376—385.
- BANACH C. (1979): *Modyfikacja i rekonstrukcja planów życiowych: na podstawie badań uczniów szkół dla pracujących*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- BANDURA A. (1977): Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191—215.
- BANDURA A., BARBARANELLI C., CAPRARA G.V., PASTORELLI C. (2001): Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspiration as and career trajectories. *Child Development*, 72, 187—206.
- BAŃKA A. (1995): *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań: Wydawnictwo Print-B.
- BAŃKA A. (2000): Psychologia pracy. W: J. STRELAU (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (s. 283—321).
- BAŃKA A. (2005a): Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej. *Chowanna*, 2 (23), 9—33.

- BAŃKA A. (2005b): Rozwój zawodowy a ścieżki tranzycji z systemu edukacyjnego do rynku pracy. W: *Doradztwo karier*. Praca zbiorowa. Materiały przygotowane dla Komendy Głównej Ochotniczych Hufców Pracy (s. 23—53). Wydawnictwo OHP. http://www.lcez.lublin.pl/pliki/Doradztwo_karier.pdf (dostęp: 25.05.2012).
- BAŃKA A. (2006a): Kapitał kariery — uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy. W: A. BAŃKA, E. TURSKA, Z. RATAJCZAK (red.): *Współczesna psychologia pracy i organizacji* (s. 59—118). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- BAŃKA A. (2006b): *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- BAŃKA A. (2007): Poradnictwo zawodowe w kształtowaniu przedsiębiorczości, kapitału kariery oraz zdolności zatrudnieniowej młodzieży. W: A. BIELA (red.): *Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży* (s. 52—64). Warszawa: Kancelaria Senatu.
- BAŃKA A. (2010): Mobilność międzynarodowa jako kryzys i zagrożenie tożsamości. W: K. POPIOŁEK, A. BAŃKA (red.): *Kryzysy, katastrofy, kataklizmy w perspektywie psychologicznej* (s. 262—273). Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- BAŃKA A. (2012): Przedsiębiorczość w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. O formowaniu się tożsamości nowego typu. W: Z. RATAJCZAK (red.): *Przedsiębiorczość. Źródła i uwarunkowania psychologiczne* (s. 27—48). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- BARON R.A., FRESE M., BAUM J.R. (2007): Research gains: benefits of closer links between I/O psychology and entrepreneurship. In: J.R. BAUM, M. FRESE, R.A. BARON (eds): *The psychology of entrepreneurship* (s. 347—373). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- BARON R., MARKMAN G. (2004): Toward a process view of entrepreneurship: The changing impact of individual level variables across phases of new venture development. In: M. RAHIM, R. COLEMBIEWSKI, K. MAKENZIE (eds.): *Currents topics in management*. Vol. 9 (s. 45—64). New Brunswick, NJ: Transaction.
- BARRICK M.R., MOUNT M.K. (1991): The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1—26.
- BARRICK M.R., MOUNT M.K. (2005): Yes, personality matters: Moving on to more important matters. *Human Performance*, 18, 359—372.
- BARRICK M.R., MOUNT M.K., JUDGE T.A. (2001): Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next?. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9—30.
- BARTNIK C. (1991): *Praca jako wartość humanistyczna*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- BAUMAN Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- BAUMAN Z. (2007): *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- BAUMRIND D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, part 2), 1—103.
- BAUMRIND D. (1991): Effective parenting during the early adolescent transition. In: P.E. COWAN & E.M. HETHERINGTON (eds.): *Advances in family research*. Vol. 2 (s. 111—163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BAZYK S. (2005): Exploring the development of meaningful work for children and youth in Western contexts. *Work. A Journal of Prevention, Assessment, and Rehabilitation*, 24, 11—20.

- BECK U. (2002): *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- BECKER G.S. (1962): Investment in human capital: A theoretical analysis. *The Journal of Political Economy*, 70 (5), 9–49.
- BERA R. (2008): *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- BISHOP G. (2000): *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- BLANCHFLOWER D.G. (2007): Recent developments in the UK labour market. *Bank of England, Quarterly Bulletin*, 47, 158–172.
- BLANCHFLOWER D.G., OSWALD A.J. (1998): What makes an entrepreneur?. *Journal of Labor Economics*, 16 (1), 26–60.
- BOHDZIEWICZ P. (2010): Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 3–4, 39–56.
- BOUDREAU J.W., BOSWELL W.R., JUDGE T.A. (2001): Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 53–81.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. (2006): *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BOYD D., BEE H. (2007): *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- BOZIOELOS N. (2004): Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 24–46.
- BRANDSTÄTTER H. (1997): Becoming in entrepreneur: A question of personality structure?. *Journal of Economic Psychology*, 18, 157–177.
- BRATKO D., CHAMORRO-PREMUZIC T., SAKS Z. (2006): Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131–142.
- BRISCOE J.P., HALL D.T. (1999): Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work?. *Organizational Dynamics*, 28 (2), 37–52.
- BRISCOE J.P., HALL D.T. (2006): The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 4–18.
- BRISCOE J.P., HALL D.T., DEMUTH R.L.F. (2006): Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 30–47.
- BROWN D., BROOKS L. (1991): *Career counseling techniques*, Boston: Allyn&Bacon. Za: HERR E.L, CRAMER S.H. (2001): *Planowanie kariery zawodowej*. Część 1. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego. Zeszyt 15. Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- BRZEZIŃSKA A., BRZEZIŃSKI J. (2004): Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych. W: J. BRZEZIŃSKI (red.): *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 232–306). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BRZEZIŃSKA A., SZMIDT J. (2010): Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość. W: SPENDEL Z. (red.): *Diaprezamus. Pakiet diagnostyczno-metodyczny wspierający proces orientacji zawodowej dzieci i młodzieży. Inspiracje i założenia teoretyczne* (s. 71–87). Sosnowiec: Wydawnictwo REMAR.
- BURKE A.E., FITZROY F.R., NOLAN M.A. (2000): When less is more: Distinguishing between entrepreneurial choice and performance. *Oxford Bulletin of Economic and Statistics*, 62, 567–587.

- CAMPBELL J.P. (1992): A decision theory model for entrepreneurial acts. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17 (1), 21—29.
- CASPI A., BEM D.J., ELDER G.H. (1989): Continuities and consequences of interactional style across the life course. *Journal of Personality*, 57 (2), 375—406.
- CATTEL R.B., EBER H.W., TATSUOKA M.M. (1970): *The handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- CHEN C., FORD C., FARRIS G. (1999): Do rewards benefit the organisation? The effects of reward types and the perception of diverse R&D professionals. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 46 (1), 47—55.
- CHICKERING A., REISSER L. (1993): *Education and identity*. San Francisco: Jossey—Bass.
- CHIKOVANI K. (2001): Unemployment and employment issues among Georgian youth. In: Youth research in Europe: the next generation; perspectives on transitions identities and citizenship. Training seminar, Youth research in Europe: the next generation; perspectives on transitions identities and citizenship. <https://getinfo.de/app/Unemployment-and-Employment-Issues-Among-Georgian/id/BLCP%3ACN041010265> (dostęp: 12.03.2011).
- CHIRKOWSKA-SMOLAK T. (2007): Rozwijanie kompetencji jako proaktywny sposób radzenia sobie z przemianami współczesnej pracy. W: M. STRYKOWSKA (red.): *Funkcjonalne i dysfunkcjonalne zjawiska organizacyjne* (s. 83—105). Lublin: Wydawnictwo Naukowe.
- CHODKIEWICZ J.: Zmagając się ze światem. Znaczenie zasobów osobistych. <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=136> (dostęp: 20.08.2012).
- CHURCHILL N.C., LEWIS V.L. (1986): Entrepreneurship research: directions and methods. In: D.L. SEXTON & R.W. SMILOR (eds.): *The art and science of entrepreneurship* (s. 333—365). Cambridge: Ballinger.
- CIEŚLAK R., KLONOWICZ T. (2004): Wsparcie społeczne a stres pracy i bezrobocie. W: H. SĘK, R. CIEŚLAK (red.): *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- CONNOLLY J.J., VISWESVARAN C. (2000): The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265—281.
- CORRELL S.J. (2004): Constraints into preferences: Gender, status, and emerging career aspirations. *American Sociological Review*, 69 (1), 93—113.
- COSTA P.T., MCCRAE R.R. (1992a): Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653—665.
- COSTA P.T., MCCRAE R.R. (1992b): *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*. Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- COTHRAN D.J., ENNIS C.D. (2000): Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (4), 106—117.
- COTTON L., BYNUM D., MADHERE S. (1997): Socialization forces and the stability of work values from late adolescence to early adulthood. *Psychological Reports*, 80, 115—124.
- CREAMER E.G., LAUGHLIN A. (2005): Self-authorship and women's career decision making. *Journal of College Student Development*, 46, 13—27.
- CROMIE S. (1987): Motivations of aspiring male and female entrepreneurs. *Journal of Organizational Behavior*, 8 (3), 251—261.

- CWALINA W. (2000): *Telewizyjna reklama polityczna: Emocje i poznanie w kształtowaniu preferencji wyborczych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- CWALINA W., FALKOWSKI A. (2005): *Marketing polityczny. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- CZARNOTA-BOJARSKA J., ŁADA M. (2004): Ważność różnych aspektów pracy dla kobiet i mężczyzn o różnym jej stażu. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 5—22.
- CZERWIŃSKA-JASIEWICZ M. (1991): *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- DANILEWICZ W. (2007): Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych. W: D. ŁALAK (red.): *Migracje, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie* (s. 152—166). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- DAVIS-BLAKE A., PFEFFER J. (1989): Just a mirage: The search for dispositional effects in organizational research. *Academy of Management Review*, 14, 385—400.
- DEFILLIPPI R.J., ARTHUR M.B. (1994): The boundaryless career: a competency — based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15 (4), 307—324.
- DELONG T.J. (1982): Re-examining the career anchor model. *Personnel*, 59 (3), 50—61.
- DENEVE K.M., COOPER H. (1998): The happy personality: A metaanalysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197—229.
- DERIDDER L. (1990): *The impact of parents and parenting on career development*. Knoxville, TN: Comprehensive Career Development Project.
- DERR C.B. (1988): *Managing the new careerist. The diverse career success orientation of today's workers*. San Francisco: Jossey—Bass.
- DĘBOWSKA O. (2007): *Migracje — wyniki aktualnych badań i analiz*. Małopolskie Obserwatorium Rynku Pracy i Edukacji. http://obserwatorium.malopolska.pl/files/common/raporty-z-badan/migracje-wyniki-aktualnych-badan-i-analiz/Migracje_wyniki_aktualnych_badan_i_analiz.pdf (dostęp: 2.02.2013).
- DOBROWOLSKA D. (1974): *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- DOBROWOLSKA D. (1980): *Praca w życiu człowieka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- DOMAŃSKI S.R. (1993): *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DOUGLAS E.J., SHEPHERD D.A. (1999): Entrepreneurship as a utility maximizing response. *Journal of Business Venturing*, 15 (3), 231—251.
- DRÓŹDŹ E., POKORSKI M. (2007): Parental attitudes and social competence in adolescents. *Journal of Physiology and Pharmacology* 58 (5), 175—184.
- DRUCKER P.F. (1992): *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Warszawa: MT Biznes.
- DRYLL E. (2001): *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Psychologii PAN.
- EBY L.T. (2001): The boundaryless career experiences of mobile spouses in dual-earner marriages. *Group and Organization Management*, 26 (3), 343—368.
- ECCLES J.S. (1993): School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. In: J. JACOBS (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (s. 145—208). Lincoln: University of Nebraska Press.

- ECCLES J.S., WIGFIELD A. (2002): Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109—130.
- EMMONS R.A., DIENER E., LARSEN R.J. (1985): Choice of situations and congruence models of interactionism. *Personality and Individual Differences*, 6, 693—702.
- ERDHEIM J., WANG M., ZICKAR M.J. (2006): Linking the Big Five personality constructs to organizational commitment. *Personality and Individual Differences*, 41, 959—970.
- EVANS D.S., LEIGHTON L.S. (1989): Why do smaller firms pay less?. *Journal of Human Resources*, 24 (2), 299—318.
- FABJAŃSKI M. (2006): Cenna jest dłoń przyjaciele. Rozmowa z Zygmunt BAUMANEM. *Przekrój*, 21.12.
- FEATHER N. (1995): Values, valences, and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1135—1151.
- FRABONI M., SALTSTONE R. (1990): First and second generation entrepreneur typologies: Dimensions of personality. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 105—113.
- FREDRICKS J.A., BLUMENFELD P.C., PARIS A.H. (2004): School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59—109.
- FREEMAN R.B. (1976): *The overeducated American*. New York: Academic Press.
- FRESE M. (2003): Zmiany charakteru pracy. W: N. CHMIEL (red.): *Psychologia pracy i organizacji* (s. 459—476). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- FRESE M., STEWART J., HANNOVER B. (1987): Goal orientation and planfulness: Action styles as personality concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1182—1194.
- GARDNER H., KORNBABER M.L., WAKE W.K. (2001): *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- GATTIKER U.E., LARWOOD L. (1988): Predictors for managers' career mobility, success, and satisfaction. *Human Relations*, 41, 569—591.
- GAUL M., MACHOWSKI A. (1987): Elementy analizy ścieżek. W: J. BRZEZIŃSKI (red.): *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych* (s. 82—115). Warszawa: PWN.
- GIDDENS A. (2002): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GIERMANOWSKA E. (2001): Między karierą a bezrobociem. W: B. FATYGA, A. TYSZKIEWICZ (red.): *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży* (s. 205—225). Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych.
- GLISZCZYŃSKA X. (1982): *Systemy wartości w środowisku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- GMEREK T. (2005): Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej. W: R. LEPPERT, Z. MELOSIK, B. WOJTASIK (red.): *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości* (s. 203—214). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- GOLDBERG L.R. (1993): The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48 (1), 26—34.
- GOTTFREDSON L.S. (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545—579.

- GOULD S., PENLEY L. (1984): Career strategies and salary progression: A study of their relationship in a municipal bureaucracy. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 244—265.
- GRAY E.K., WATSON D. (2002): General and specifics traits of personality and their relations to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70, 177—206.
- GRELA L. (2006): Rynek pracy i jego wyzwania a poradnictwo zawodowe. W: S.M. KWIATKOWSKI, Z. SIROJĆ (red.): *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego* (s. 105—121). Warszawa: Ochotnicze Hufce Pracy.
- GRIFFIN R.W. (1999): *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GRODZICKI J. (2003): *Rola kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarki globalnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2005): *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- HALL D.T., (1996): Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10 (4), 8—16.
- HALL D.T. (2002): *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HALL D.T. (2004): The protean career: A quarter century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 1—13.
- HALL D.T., BRISCOE J.P., KRAM K.E. (1997): Identity, values and learning in the protean career. In: C.L. COOPER, S.E. JACKSON (eds.): *Creating tomorrow's organizations* (s. 321—335). London: John Wiley & Sons.
- HALL D.T., MOSS J.E. (1998): The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, 26 (3), 22—37.
- HALL D.T., CHANDLER D.E. (2005): Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155—176.
- HERR E.L., CRAMER S.H. (2001): *Planowanie kariery zawodowej*. Część 1. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego. Zeszyt 15. Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- HESZEN-NIEJODEK I. (1996): Stres i radzenie sobie — główne kontrowersje. W: I. HESZEN-NIEJODEK, Z. RATAJCZAK (red.): *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 12—44). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- HOBFOLL S.E. (1989): Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513—523.
- HOBFOLL S.E. (2006): *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- HOGAN J., HOLLAND B. (2003): Using theory to evaluate personality and job-performance relations: A socioanalytic perspective. *Journal of Applied Psychology*, 88, 100—112.
- HOLLAND J.L. (1966): *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdell.
- HOLLAND J.L. (1973): *Making vocational choice: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HOLLAND J.L. (1985): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HORMOZI A.M. (2004): Becoming an entrepreneur: How to start a small business. *International Journal of Management*, 21 (3), 278—285.

- HORNOWSKA E., PALUCHOWSKI W. (1993): Technika badania ważności pracy D.E. Supera. W: M. STRYKOWSKA (red.): *Współczesne organizacje. Wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna* (s. 267–292). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- HURLOCK E.B. (1965): *Rozwój młodzieży*. Warszawa: PWN.
- IGBARIA M., KASSICIEH S., SILVER M. (1999): Career orientations and career success among research, and development and engineering professionals. *Journal of Engineering and Technology Management*, 16 (1), 29–54.
- INKSON K., HEISING A., ROUSSEAU D.M. (2001): The interim manager: Prototype of the 21st-century worker?. *Human Relations*, 54 (3), 259–284.
- JACKOWSKA E. (1980): *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodym wieku szkolnym*. Warszawa: WSiP.
- JAHODA M. (1981): Work, employment, and unemployment: Values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist*, 36, 184–191.
- JAHODA M. (1982): *Employment and unemployment. A social psychological analysis*. New York: Cambridge University Press.
- JAHODA M. (1988): Economic recession and mental health: some conceptual issues. *Journal of Social Issues*, 44, 13–23.
- JANISZOWSKA I. (1971): *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- JARMUŻ S. (1994): Metodologiczne problemy związane z weryfikacją modelu Wielkiej Piątki. *Przegląd Psychologiczny*, 37, 195–203.
- JARMUŻ S. (1995): Badania weryfikujące model Wielkiej Piątki. W: J. BRZEZIŃSKI (red.): *Z zagadnień diagnostyki psychologicznej* (s. 11–39). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- JARMUŻ S. (1998): Wielka Piątka. *Charaktery*, 6, 26–27.
- JASKOLKA G., BEYER J.M., TRICE H.M. (1985): Measuring and predicting managerial success. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 189–205.
- JEZIOR J. (2005): *Wartość pracy. Studium socjologiczne na podstawie badań w regionie śródkowoschodniej Polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- JOHNSON M.K. (2001): Job values in the young adult transition: Stability and change with age. *Social Psychology Quarterly*, 64, 297–317.
- JUDGE T.A., BONO J.E., ILIES R., GERHARDT M.W. (2002): Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 765–780.
- JUDGE T.A., CABLE D.M., BOUDREAU J.W., BRETZ R.D. (1995): An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48, 485–519.
- JUDGE T.A., HIGGINS C., THORESEN C.J., BARRICK M.R. (1999): The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621–652.
- JUDGE T.A., HELLER D., MOUNT M.K. (2002): Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530–541.
- JUDGE T.A., ILIES R. (2002): Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 797–807.
- JUDGE T.A., KAMMEYER-MUELLER J.D. (2007): Personality and career success. In: H.P. GUNZ, M.A. PEIPERL (eds.): *Handbook of career studies* (s. 59–78). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- KANIA I., PASZKOWSKA-ROGACZ A. (2006): Umiejętność realizacji zadań jako wynik zdobywania przez jednostkę doświadczeń związanych z procesem uczenia się. W: I. GREINER, I. KANIA, E. KUDANOWSKA, A. PASZKOWSKA-ROGACZ, M. TARKOWSKA (red.): *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów* (s. 79—119). Warszawa: Wydawnictwo KOWEŻiU.
- KASPRZAK E. (2006): *Sukces i porażka bezrobotnych na rynku pracy*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- KENNY M., BLUSTEIN D., HAASE R., JACKSON J., PERRY J. (2006): Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53 (2), 272—279.
- KERCKHOFF A.C. (2003): From student to worker. In: J.T. MORTIMER, M.J. SHANAHAN (eds.): *Handbook of the life course* (s. 251—267). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- KETTERSON T.U., BLUSTEIN D.L. (1997): Attachment relationships and the career exploration process. *Career Development Quarterly*, 46 (2), 167—178.
- KLIMEK L. (2001): Dokąd zmierza młodzież? Cele i dążenia życiowe współczesnej młodzieży. *Opieka, Wychowanie, Terapia*, 4, 5—8.
- KŁONOWICZ T. (2001): *Stres bezrobocia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- KNIGHT P., YORKE M. (2004): *Learning, curriculum and employability in higher education*. London: Routledge Falmer.
- KOBASA S.C.O., PUCETTI M.C. (1983): Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 839—850.
- KOŁODZIEJ E. (1998): Emigracja z ziem polskich od końca XIX wieku do czasów współczesnych i tworzenie skupisk polonijnych. W: A. KOSECKI (red.): *Emigracja z ziem polskich w XX wieku. Drogi awansu emigrantów* (s. 11—24). Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- KOŁODZIEJ S. (2010): Determinanty i przejawy przedsiębiorczości polskiej młodzieży. W: M. GOSZCZYŃSKA, M. GÓRNIK-DUROSE (red.): *Psychologiczne uwarunkowania zachowań ekonomicznych* (s. 87—105). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego (Tytuł oryginału: Key competencies. A developing concept in general compulsory education). Eurydice Sieć informacji o edukacji w Europie. Bruksela, Europejskie Biuro Eurydice, 2002. http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf (dostęp: 4.07.2012).
- KONARSKI S. (2006): Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menedżerów. W: S. KONARSKI (red.): *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów. Teoria, badania, edukacja* (s. 201—212). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.
- KOPYCIŃSKA D. (2003): *Kapitał ludzki w gospodarce*. Szczecin: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- KOSEL Z. (1974): *Społeczne uwarunkowania wyboru zawodu*. Warszawa: Wydawnictwo CRZZ.
- KOSSOWSKA M. (2000): *Strategie działania*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- KOTRLIK J.W., HARRISON B.C. (1989): Career decision patterns of high school seniors in Louisiana. *Journal of Vocational Education Research*, 14, 47—65.

- KOURILSKY M.L., WALSTAD W.B. (1998): Entrepreneurship and female youth: knowledge, attitudes, gender differences and educational practices. *Journal of Business Venturing*, 13, 77–88.
- KOZIELECKI J. (1976): Czynności podejmowania decyzji. W: T. TOMASZEWSKI (red.): *Psychologia* (s. 534–566). Warszawa: PWN.
- KOŻUSZNIK B., ADAMIEC M. (2000): *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor — kreator — inspirator*. Kraków: Wydawnictwo AKADE.
- KRISTOF A.L. (1996): Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personal Psychology*, 49, 1–49.
- KRÓL M. (2005): Rynek pracy jako uwarunkowanie zarządzania kapitałem ludzkim. W: A. POCZTOWSKI (red.): *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej* (s. 211–222). Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- KRUEGER N.F., REILLY M.D., CARSRUD A.L. (2000): Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411–432.
- KRZESZOWSKA B. (1989): *Współpraca szkoły z rodzicami w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu*. Warszawa: WSiP.
- LAMB R. (1998): *Poradnictwo zawodowe w zarysie. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego*. Zeszyt 9. Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- LANTHALER W., ZUGMANN J. (2000): *Akcja Ja. Nowy sposób myślenia o karierze*. Warszawa: Twigger SA.
- LAZARUS R.S., FOLKMAN S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LEDZIŃSKA M. (2000): Uczenie się wykraczające poza warunkowanie. W: J. STRELAU (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 116–135). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- LENT R.W., HACKETT G., BROWN S.D. (2000): Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49.
- LEONTIEW A.N. (1977): Działalność a osobowość. W: J. REYKOWSKI, O.W. OWCZYNNIKOWA, K. OBUCHOWSKI (red.): *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 7–57). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- LIBERSKA H. (1987): Zmiany w hierarchiach potrzeb i celów życiowych młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 431–439.
- LIBERSKA H. (2004): Tożsamość dorastających a ich środowisko rodzinne. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 2, 65–76.
- LUPART J.L., CANNON E., TELFER J.A. (2004): Gender differences in adolescent academic achievement, interests, value and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15, 25–42.
- ŁAGUNA M. (2010): *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- ŁUKASZEWSKI W., MARSZAŁ-WIŚNIEWSKA M. (2006): *Wytrwałość w działaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- MAGNUS K., DIENER E., FUJITA F., PAVOT W. (1993): Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1046–1053.
- MAKIN P.J., COOPER C.L., COX C.J. (2000): *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- MARCINIAK S. (red.) (2002): *Perspektywy kapitału ludzkiego jako czynnika wzrostu gospodarczego Polski*. Warszawa: Politechnika Warszawska, Kolegium Nauk Społecznych i Administracji.
- MASŁOW A. (1990): *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- MATCZAK A. (1982): *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*. Warszawa: PWN.
- MATCZAK A. (2000): *Style poznawcze*. W: J. STRELAU (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 761—782). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- MAU W., BIKOS L.H. (2000): Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186—194.
- MĄDRZYCKI T. (1996): *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- MCCLELLAND D. (1961): *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrandt.
- MCCLELLAND D.C. (1965): Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 389—392.
- MCCLELLAND D.C. (1987): Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behaviour*, 21, 219—233.
- MCCRAE R.R., COSTA P.T. (1991): Adding Liebe und Arbeit: The full five-factor model and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227—232.
- MCCRAE R.R., COSTA P.T. (1997): Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509—516.
- MCCRAE R.R., COSTA P.T. (2005): *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- MCGUIRE W.J. (1985): Attitudes and attitude change. In: G. LINDZEY, E. ARONSON (eds.): *Handbook of social psychology*. Vol. 2 (s. 233—346). New York: Random House.
- MCWHIRTER E.H. (1997): Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124—140.
- MELLO Z.R. (2008): Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44, 1069—1080.
- MELLO Z.R., WORRELL F.C. (2006): The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 271—289.
- MEŁOSIK Z. (2000): Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej. *Studia Edukacyjne*, 5, 91—94.
- MEŁOSIK Z. (2001): Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej. W: M. CYLKOWSKA-NOWAK (red.): *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 372—385). Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- MEŁOSIK Z. (2009): *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- MESZAROS P.S., CREAMER E., LEE S. (2009): Understanding the role of parental support for it career decision making using the theory of self-authorship. *International Journal of Consumer Studies*, 33, 392—395.
- MIDDLETON E.B., LOUGHEAD T.A. (1993): Parental influence on career development: An integrative framework for adolescent career counseling. *Journal of Career Development*, 19 (3), 161—173.

- 260 MIKUŁA B. (2006): *Organizacje oparte na wiedzy*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- MIRVIS P.H., HALL D.T. (1996): Psychological success and the boundaryless career. In: M.B. ARTHUR, D.M. ROUSSEAU (eds.): *The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational era* (s. 237—255). New York: Oxford University Press.
- MIŚ A. (2007): *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- MORTIMER J.T., KRUGER H. (2000): Pathways from school to work in Germany and the United States. In: M. HALLINAN (ed.): *Handbook of sociology of education* (s. 475—497). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- MUDYŃ K. (2003): Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów. W: Z. JUCZYŃSKI, N. OGIŃSKA-BULIK (red.): *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s. 63—77). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- MUSZYŃSKA E. (1998): *Swoboda, przymus, przemoc w relacjach dorosły dziecko*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- NĘCKA E. (2000): Inteligencja. W: J. STRELAU (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 721—759). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- NIKLEWICZ-PIJACZYŃSKA M., WACHOWSKA M. (2012). *Wiedza — kapitał ludzki — innowacje*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski. <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/36265> (dostęp: 7.09.2013).
- NOETH R.J., JEPSEN D.A. (1981): Predicting field of job entry from expressed vocational choice and certainty level. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 22—26.
- NOSAL C.S. (1979): *Mechanizmy funkcjonowania intelektu: zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- NOSAL C.S. (1990): *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- NUTTIN J. (1984): *Motivation, planning, and action*. Leuven: University Press and Lawrence Erlbaum.
- OBUCHOWSKI K. (1995): *Przez galaktykę potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zys i S-ka.
- OKOŃ W. (1984): *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- OLEKSYN T. (2006): *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- ONOYASE D., ONOYASE A. (2009): The relationship between personality types and career choice of secondary school students in federal government colleges in Nigeria. *Anthropologist*, 11 (2), 109—115.
- ORGAN D.W., LINGL A. (1995): Personality, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Journal of Social Psychology*, 135, 339—350.
- ORHAN M., SCOTT D. (2001): Why women enter into entrepreneurship: an explanatory model. *Women in Management Review*, 16 (5), 232—243.
- OSTENDORF F., ANGLEITNER A. (1992): On the generality and comprehensiveness of the Five-Factor model of personality: Evidence for five robust factors in questionnaire data. In: G.V. CAPRARA, G.L. VAN HECK (eds.): *Modern personality psychology: critical reviews and new directions* (s. 73—109). Chichester: Wiley.
- OTTO L.B. (2000): Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27, 111—117.

- PARSONS F. (1909): *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- PASCARELLA E., TERENCEZINI P. (1991): *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey—Bass.
- PASZKOWSKA-ROGACZ A. (2003): *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*. Warszawa: Wydawnictwo KOWEŻiU.
- PASZKOWSKA-ROGACZ A. (2004): *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: Wydawnictwo KOWEŻiU.
- PASZKOWSKA-ROGACZ A. (2009): *Doradztwo zawodowe: wybrane metody badań*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- PATTON W., BARTRUM D.A., CREED P.A. (2004): Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 193—209.
- PAWŁOWSKA-SALIŃSKA K. (2012): Młodzi trzy razy nic. *Gazeta Wyborcza*, 14.01.
- PAWŁOWSKA-SALIŃSKA K., PIĄTKOWSKA M., ZADROGA A. (2011): Studiuć, dziecko, do czterdziestki. *Gazeta Wyborcza*, 27.11.
- PENICK N., JEPSEN D. (1992): Family Functioning and Adolescent Career Development. *Career Development Quarterly*, 40 (4), 208—222.
- PERVIN L.A., JOHN O.P. (2002): *Osobowość: teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- PIETRASIŃSKI Z. (1976): *Podstawy psychologii pracy*. Warszawa: WSiP.
- PIORUNEK M. (2004): *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- PŁOPA M. (2007): *Psychologia rodziny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- POCZTOWSKI A. (2003): *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie — procesy — metody*. Warszawa: PWE.
- PORTES A. (2000): The two meanings of social capital. *Sociological Forum*, 15, 1—12.
- POSPISZYL K. (1980): *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- POTOCKA-HOSER A. (1985): *Aktywiści w organizacjach społecznych i politycznych w zakładzie przemysłowym*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- PRAAG C., OPHEM H. (1995): Determinants of willingness and opportunity to start as an entrepreneur. *Kyklos* 48 (4), 513—540.
- RACHAŁSKA W. (1984): *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- RASKIN P.M. (1985): The relationship between identity and intimacy in early adulthood. *The Journal of Genetic Psychology*, 147, 167—181.
- RATAJCZAK Z. (2006): Psychologiczne aspekty funkcjonowania współczesnych organizacji. W: Z. RATAJCZAK, A. BAŃKA, E. TURSKA: *Współczesna psychologia pracy i organizacji* (s. 9—59). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- RATAJCZAK Z. (2007): *Psychologia pracy i organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- RATAJCZAK Z. (2012): Przedsiębiorczość w kontekście ogólnej teorii działania. W: Z. RATAJCZAK (red.): *Przedsiębiorczość. Źródła i uwarunkowania psychologiczne* (s. 13—27). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- RAYNOR J.O., ENTIN E.E. (1982): *Motivation, career striving, and aging*. Washington DC: Hemisphere.

- REINHOLD B.B. (1999): *Toksyczna praca*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- RIFKIN J. (1995): *The end of work. The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam.
- ROBBINS A., WILNER A. (2001): *Quartelife crisis: The unique challenges of life in your twenties*. New York: Putnam.
- ROBERTS B.W., ROBINS R.W. (2000): Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (10), 1284—1296.
- ROBINS R.W., HENDIN H.M., TRZESNIEWSKI K.H. (2001): Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151—161.
- ROE A. (1956): *The psychology of occupation*. New York: Wiley.
- ROKEACH M. (1973): *The nature of human values*. London: The Free Press.
- ROSSITER J.R. (2002): The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 19, 305—335.
- ROTHSTEIN M.G., PAUNONEN S.V., RUSH J.C., KING G.A. (1994): Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school. *Journal of Educational Psychology*, 86, 516—530.
- ROTTER J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), 1—28.
- ROYCE J.R., POWELL A. (1983): *Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- ROŻNOWSKI B., MARKOWSKI K., ŁOBOCKI J., KONEFAŁ K. (2006): *Lokalne rynki pracy województwa lubelskiego w opiniach pracodawców, pracowników i młodzieży*. Lublin: Instytut Rynku Pracy.
- RUSSELL A., SAEBEL J. (1997): Mother — son, mother — daughter, father — son, and father — daughter: Are they distinct relationships?. *Developmental Review*, 17, 111—147.
- SCHEINE E.H. (1990): *Career Anchors. Discovering Your Redl Values*. San Francisco: Jossey-Bass/PfeifferPrinting. http://www.biurokarier.dswe.wroc.pl/fileadmin/temp_bk/Poradnik_BK.pdf. (Dostęp: 20.06.2009).
- SCHOON I., DUCKWORTH K. (2012): Who becomes an entrepreneur? Early life experiences as predictors of entrepreneurship. *Developmental Psychology*, 48 (6), 1719—1726.
- SCHOON I., PARSONS S. (2002): Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Development*, 60, 262—288.
- SCHULTZ D.P., SCHULTZ S.E. (2002): *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SCHULTZ T.W. (1961): Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51 (1), 1—17.
- SCHUMPETER J. (1960): *Teoria rozwoju gospodarczego*. Warszawa: PWN.
- SEGAL G., BORGIA D., SCHOENFELD J. (2005): The motivation to become an entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 11, 42—57.
- SEIBERT S.E., CRANT J.M., KRAIMER M.L. (1999): Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84, 416—427.
- SEIBERT S.E., KRAIMER M.L. (2001): The five factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 1—21.

- SEXTON D.L. (1990): Female and male entrepreneurs: Psychological characteristics and their role in gender-related discrimination. *Journal of Business Venturing*, 5, 29–36.
- SHANE S. (2003): *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. Aldershot, UK: Edward Elgar.
- SHANE S. (2008): *The illusions of entrepreneurship: The costly myths that entrepreneurs, investors, and policy makers live*. New Haven, CT: Yale University Press.
- SHANE S., CHERKAS L., NICOLAOU N., SPECTOR T.D. (2010): Genetics, the Big Five, and the tendency to be self-employed. *Journal of Applied Psychology*, 95, 1154–1162.
- SHAVER K.G., SCOTT L.R. (1991): Person, process, choice: The psychology of new venture creation. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 1 (2), 23–46.
- SICIŃSKI A. (2002): *Styl życia, kultura, wybór*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- SIKORSKI W. (2000): Postawy rodzicielskie w percepcji dorastających a poziom ich aspiracji edukacyjnych. *Psychologia Rozwojowa*, 2–3, 190–200.
- SIMPKINS S.D., DAVIS-KEAN P.E., ECCLES J.S. (2006): Math and science motivation: A longitudinal examination of the link between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70–83.
- SKARŻYŃSKA K. (1991): *Konformizm i samokierowanie jako wartości (struktura i źródła)*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- SKARŻYŃSKA K. (1998): Percepcja rodziców przez dorosłe dzieci. Spostrzegane wartości i oddziaływanie rodziców a właściwości ich dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 305–318.
- SMITH A. (1954): *Bogactwo narodów. Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SMOLEŃSKA Z. (1988): Cele życiowe młodzieży a cele życiowe rodziców. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 201–214.
- SOLBERG V.S., HOWARD K., BLUSTEIN D.L., CLOSE W. (2002): Career development in the schools: Connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist*, 30, 705–725.
- STASIŁA-SIERADZKA M., TURSKA E. (2010): Przedsiębiorczość w modelach współczesnych karier zawodowych. W: A. WZIĄTEK-STAŚKO, M. FLAK (red.): *Biznes na start*. Ruda Śląska: Rudzka Agencja Rozwoju Inwestor.
- STRELAU J. (1985): *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.
- STRYKOWSKA M. (2012): Zarządzanie karierą zawodową jako forma przedsiębiorczości. W: Z. RATAJCZAK (red.): *Przedsiębiorczość. Źródła i uwarunkowania psychologiczne* (s. 48–63). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- STRYKOWSKA M. (2002): Zawód — praca — kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji. W: M. STRYKOWSKA (red.): *Współczesne organizacje — wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna* (s. 15–35). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- SUCHAR M. (2010): *Modele karier. Przewidywanie kolejnego kroku*. Warszawa: Wydawnictwo S.H. Beck.
- SULLIVAN S.E., ARTHUR M.B. (2006): The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 19–29.
- SUPER D.E. (1957): *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.

- SUPER D.E. (1970): *Work values inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- SUPER D.E. (1972): *Psychologia zainteresowań*. Warszawa: PWN.
- SUPER D.E. (1976): *Career education and the meaning of work. Monographs on career education*. Washington, DC: Office of Career Education.
- SUPER D.E. (1980): The importance of work: How important is work? What for? and to whom?. *International Review of Applied Psychology*, 29, 389—390.
- SUPER D.E. (1984): Leisure: What it is and might be. *Journal of Career Development*, 11 (2), 71—80.
- SZAJEK S. (1989): *System orientacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa: PWN.
- SZCZUPAŁ B. (2000): Rodzina kształtuje osobowość dziecka. *Edukacja i Dialog*, 2, 35—39.
- SZTOMPKA P. (2006): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Żak.
- SZTUMSKI W. (2006): Turboświat i zasada odśpieszania. *Problemy Ekorozwoju*, 1 (1), 49—57.
- SZYMAŃSKI M. (2000): *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- THEBAUD S. (2010): Gender and entrepreneurship as a career choice: Do self-assessments of ability matter?. *Social Psychology Quarterly*, 73, 288—304.
- TIMMONS J.A. (1999): *New venture creation: Entrepreneurship for the 21st century*. Boston: Irwin/McGraw-Hill.
- TIMOSZYK-TOMCZAK C. (2003): Strategie konstruowania własnej przyszłości. [Rozprawy i Studia T. 463]. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- TIMOSZYK-TOMCZAK C., ZALESKI Z. (2004): Rola osobowości w konstruowaniu własnej przyszłości. W: G.E. KWIATKOWSKA (red.): *Wybrane zagadnienia psychologii współczesnej* (s. 115—150). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- TOKAR D.M., FISCHER A.R., SUBICH L.M. (1998): Personality and vocational behavior: A selected review of the literature, 1993—1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 115—153.
- TOMASZEWSKA Z. (1980): *Kariery studenckie najlepszych absolwentów szkół średnich*. Warszawa: PWN.
- TOMASZEWSKI T. (1963): *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- TOMASZEWSKI T. (1968): *Problemy i kierunki współczesnej psychologii*. Warszawa: PWN.
- TOMASZEWSKI T. (1976a): Człowiek i otoczenie. W: T. TOMASZEWSKI (red.): *Psychologia* (s. 13—37). Warszawa: PWN.
- TOMASZEWSKI T. (1976b): Struktura i mechanizmy regulacyjne czynności człowieka. W: T. TOMASZEWSKI (red.): *Psychologia* (s. 491—534). Warszawa: PWN.
- TURLEY R.N.L. (2006): When parents want children to stay home for college. *Research in Higher Education*, 47 (7), 823—846.
- TURSKA E. (2005): Globalizacja i restrukturyzacja a nowy model kariery i sukcesu. W: B. KOŻUSZNIK (red.): *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji* (s. 243—262). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- TURSKA E. (2006): Jednostka w sytuacji zmian organizacyjnych. W: Z. RATAJCZAK, A. BAŃKA, E. TURSKA: *Współczesna psychologia pracy i organizacji* (s. 118—150). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- TURSKA E. (2010): Zmiany w realizacji ścieżek edukacyjnych jako sposób adaptacji do zmian strukturalnych rynku pracy. W: M. STASIŁA-SIERADZKA (red.): *Doradztwo karier. Wyzwania i zagrożenia* (s. 104—119). Bytom: Fischer Sp. z o.o.

- TURSKA E. (2012): Skills important for careers of young women and men related to attitudes of their mothers and fathers. W: E. MANDAL (ed.): *Masculinity and femininity in everyday life* (s. 139—159). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- TURSKA E., DUNAJ A., MAZAK M. (2010): Absolwenci uniwersytetu wobec wyzwań współczesnych organizacji. W: D. LEWICKA, L. ZBIEGIEŃ-MACIĄG (red.): *Wyzwania dla współczesnych organizacji w warunkach konkurencyjnej gospodarki* (s. 657—675). Kraków: Wydawnictwo AGH.
- TURSKA E., STASIŁA-SIERADZKA M., DIEC A. (2012): Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn a struktura ich wartości zawodowych. *Czasopismo Psychologiczne*, 18 (2), 307—317.
- TYSZKA T. (2002): Psychologia i ekonomia. W: T. TYSZKA (red.): *Psychologia ekonomiczna* (s. 7—39). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- UUSITALO R. (2001): Homo entrepreneurs?. *Applied Economics*, 33, 1631—1638.
- VINCHUR A.I., SCHIPPMANN J.S., SWITZER F.S., ROTH P.L. (1998): A meta-analytic review of predictors of job performance of salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 83, 586—597.
- VUOLO M., STAFF J., MORTIMER J.T. (2012): Weathering the great recession: Psychological and behavioral trajectories in the transition from school to work. *American Psychological Association*, 48 (6), 1759—1773.
- WACHOWIAK J. (2002): Wiedza i kreatywność w organizacji uczącej się. W: M. STRYKOWSKA (red.): *Współczesne organizacje — wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna* (s. 79—89). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- WARR P.B. (1987): *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon.
- WARR P.B. (1990): Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4, 285—294.
- WARR P.B. (1994): A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work and Stress*, 8, 84—97.
- WARR P.B. (2007): *Work, happiness and unhappiness*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- WATSON D., CLARK L.A. (1997): Extraversion and its positive emotional core. In: R. HOGAN, J.A. JOHNSON, S.R. BRIGGS (eds.): *Handbook of personality psychology* (s. 767—793). San Diego: Academic Press.
- WELCH A.R. (1997): All Change? The professoriate in uncertain times. *Higher Education*, 34, 299—303.
- WHISTON S.C., KELLER B.K. (2004): The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493—568.
- WIATROWSKI Z. (2004): *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- WIATROWSKI Z. (2009): *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploracyjnej Państwowego Instytutu Badawczego.
- WIECZORKOWSKA-SIARKIEWICZ G. (1992): *Punktowe i przedziałowe reprezentacje celu. Uwarunkowania i konsekwencje*. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- WIECZORKOWSKA-NEJTARDT G. (1998): *Inteligencja motywacyjna. Mądre strategie wyboru celu i sposobu działania*. Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Studiów Społecznych.

- WIECZORKOWSKA G., KRÓL D., KRÓL G. (1999): Wybrane czynniki wpływające na subiektywną łatwość zmiany zawodu i pracy. W: G. KRANAS (red.): *Organizacja. Praca. Bezrobocie* (s. 59—84). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- WIECZORKOWSKA G., BURNSTEIN E. (2004): Hunting for a job: How individual differences in foraging strategies influence the length of unemployment. *Group Processes Intergroup Relations*, 7 (4), 305—315.
- WIECZORKOWSKA G., ELIASZ A. (2004): Rola przedziałowości i temperamentu w adaptacji do zmiany. *Kolokwia Psychologiczne*, 12, 28—51. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- WIECZORKOWSKA G., SIARKIEWICZ M. (2004): Przedziałowe dążenie do celu. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 5—25.
- WIECZORKOWSKA G. (2007): *Kierowanie motywacją. Rola zachowania*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Wydawnictwo Instytutu Studiów Społecznych.
- WITT L.A., BURKE L.A., BARRICK M.A., MOUNT M.K. (2002): The interactive effects of Conscientiousness and Agreeableness on job performance. *Journal of Applied Psychology*, 87, 164—169.
- WOJTASIK B. (1997): *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- WOLIŃSKA J.M. (1988): Wpływ postaw wychowawczych rodziców na aspekt opisowy, wartościujący i normatywny obrazu własnej osoby ich dzieci w wieku dorastania. W: K. POSPISZYL (red.): *Z badań nad postawami rodzicielskimi* (s. 85—108). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- WOOTEN K.C., TIMMERMAN T.A., FOLGER R. (1999): The use of personality and the five factor model to predict new business ventures: From outplacement to start-up. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 82—101.
- WRZEŚNIEWSKI K. (1996): Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. W: I. HESZEN-NIEJODEK, Z. RATAJCZAK (red.): *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 44—65). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- YANKELOVICH D. (1981): *New rules in American life: Searching for self — fulfilment in a word turned upside down*. New York: Random House.
- ZALESKI Z. (1991): *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.
- ZALEWSKA A. (2000): Adaptacja kwestionariusza Orientacja na Wartości Zawodowe Seiferta i Bergmana do warunków polskich. *Studia Psychologiczne*, 39 (1), 57—77.
- ZALEWSKA A. (2001): Arkusz Opisu Pracy O. Neubergera i M. Allerbeck — adaptacja do warunków polskich. *Studia Psychologiczne*, 39 (1), 197—217.
- ZAWADZKI B., STRELAU J., SZCZEPANIAK P., ŚLIWIŃSKA M. (1998): *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- ZAWISTOWSKA A. (2009): Wykształcenie rodziców a kierunki studiów ich dzieci. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1 (33), 91—112.
- ZHAO H., SEIBERT S. (2006): The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 91 (2), 259—271.
- ZIELIŃSKA M., LESZKOWICZ-BACZYŃSKA Ź. (2008): Zostać czy wyjechać? Edukacyjne i zawodowe dylematy młodych Polaków w Europie bez granic. W: K. SZAFRANIEC (red.): *Młodość i oświata za burtą przemian* (s. 53—62). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- ZIÓŁKOWSKA B. (2005): Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?. W: A.I. BRZEZIŃSKA (red.): *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 423—469). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- ZIÓŁKOWSKI M. (2000): *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Raporty z badań

- „Absolwenci 2009/2010”. Raport opracowany przez Biuro Karier Uniwersytetu Śląskiego w związku z realizacją Projektu UPGOW — Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2012. <http://www.bk.us.edu.pl/student/badanie-losow-zawodowych-0> (dostęp: 20.11.2012).
- „Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993—2009”. Badanie CBOS (BS/70/2009). Oprac. B. WCIÓRKA. Warszawa, maj 2009. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_070_09.PDF (dostęp: 20.05.2010).
- BALCERZAK-PARADOWSKA B., BEDNARSKI M., GŁOGOSZ B., KUSZTELAK P., RUZIK-SIERDZIŃSKA A., MIROSLAW J. (2011): *Przedsiębiorczość kobiet w Polsce*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa, 2011. http://poradnik.ambas.pl/pliki/Przedsiębiorczosc_kobiet_w_Polsce.pdf (dostęp: 12.03.2012).
- BANERSKI G., GRZYK A., MATUSIAK K., MAŻEWSKA M., STAWASZ B. (2009): *Przedsiębiorczość akademicka (rozwój firm „spin-off”, „spin-out”) — zapotrzebowanie na szkolenia służące jej rozwojowi. Raport z badania*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/305/5022.pdf> (dostęp: 20.01.2013).
- „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Departament Rozwoju Kapitału Ludzkiego. <http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL> (dostęp: 16.03.2013).
- „Cele i dążenia życiowe Polaków”. Badanie CBOS (BS/161/2010). Oprac. K. KOWALCZUK. Warszawa, grudzień 2010. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_161_10.PDF (dostęp: 23.12.2012).
- CZARNIK S., TUREK K. (2012): *Wykształcenie, praca, przedsiębiorczość Polaków*. III edycja projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. <http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL> (dostęp: 18.01.2013).
- „Effects on the European Union economy of shortages of foreign language skills in enterprise”. Raport Komisji Europejskiej (ELAN), Bruksela, Belgia, 2006. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc421_en.pdf (dostęp: 7.03.2011).
- <http://news.amway.pl/files/2012/11/Przedsi%C4%99biorczo%C5%9B%C4%87-i-m%C5%82odzi-przedsi%C4%99biorcy.pdf> (dostęp: 2.02.2013).
- JELONEK M. (2011): „Studenci — przyszłe kadry polskiej gospodarki”. Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ra-

- mach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. <http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL> (dostęp: 20.09.2012).
- KOCÓR M., STRZEBOŃSKA A. (2011): *Jakich pracowników potrzebują polscy pracodawcy?*. Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”. <http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL> (dostęp: 17.12.2012).
- „Młodzi 2011”. Raport przygotowany przez interdyscyplinarny zespół M. BONIEGO pod kierunkiem K. SZAFRANIEC. http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf (dostęp: 20.01.2013).
- „Młodzież 2010”. Opinie i diagnozy (19). Centrum Badania Opinii Społecznej oraz Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii. Warszawa, 2011. <http://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545> (dostęp: 17.06.2013).
- „Polacy poznają świat, czyli o zagranicznych wyjazdach i znajomości języków obcych”. Badanie CBOS (BS/148/2012). Oprac. R. BOGUSZEWSKI. Warszawa, listopad 2012. http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_148_12.PDF (dostęp: 18.06.2013).
- „Praca dla młodych”. Raport przygotowany na podstawie badania przeprowadzonego przez Instytut Badania Rynku i Opinii Publicznej SMG/KRC Poland Media SA na zlecenie AIG i „Gazety Wyborczej”. Wydawca: Agora SA. Warszawa 2002.
- „Praca Polaków za granicą”. Badanie CBOS (BS/138/2011). Oprac. B. ROGUSKA. Warszawa, listopad 2011. http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_138_11.PDF (dostęp: 6.03.2012).
- „Raport na temat przedsiębiorczości w Polsce w 2012 roku”. Badanie przygotowane przez Uniwersytet Monachijski, Amway Europe, listopad 2012.
- „Stosunek Polaków do pracy i pracowności”. Badanie CBOS (BS/38/2011). Warszawa, kwiecień 2011. Oprac. R. BOGUSZEWSKI. http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_038_11.PDF (dostęp: 16.12.2012).
- „Studenci ostatniego roku szkół wyższych — pracodawcy, czy pracownicy? Potencjał do rozwoju przedsiębiorczości wśród studentów ostatnich lat studiów województwa pomorskiego”. Projekt w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007—2013. http://midrbs.pomorskie.eu/assets/files/RAPORTY_I_BADANIA/Absolwent (dostęp: 20.12.2013).
- „Wejście ludzi młodych na rynek pracy”. Główny Urząd Statystyczny. Departament Pracy, 2010. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_Wejscie_ludzi_mlodych_na_rynek_pracy.pdf (dostęp: 16.04.2013).
- „Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2012/2013”. Badanie CBOS (BS/141/2012). Oprac. B. BADORA. Warszawa, październik 2012. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_141_12.PDF (dostęp: 12.01.2013).
- „Young People and NEETs in Europe: First Findings”. Raport Eurofound, grudzień 2011. <http://www.eurofound.europa.eu/emcc/labourmarket/youth.htm> (dostęp: 20.01.2012).

Indeks osobowy

A

Adamiec Marek 47
Aldrich Howard E. 68
Altman Janet H. 88, 90
Angleitner Alois 95
Antonowsky Aaron 94
Arnett Jeffrey J. 10, 13, 118, 119, 143
Arthur Michael B. 21, 24, 26
Aryee Samuel 93

B

Bacławski Krzysztof 181
Baker Stanley B. 68
Banach Czesław 10
Bandura Albert 60, 94, 130
Banerski Grzegorz 65
Bańska Augustyn 9, 11, 12, 18, 20—22, 32, 35, 36, 41, 48, 54, 55, 69, 77, 79, 80, 84, 85, 93, 94, 118—121, 143, 229, 231
Barbaranelli Claudio 60, 130
Baron Robert A. 60, 130, 192
Barrick Murray R. 96—98, 129, 167, 207, 225
Bartnik Czesław 103
Bartrum Dee A. 107
Baum J. Robert 60, 130, 192
Bauman Zygmunt 18, 83
Baumrind Diana 89
Bazyk Susan 54
Beck Ulrich 94
Becker Gary S. 39
Bee Helen 51
Bem Daryl J. 109
Bera Ryszard 32, 105
Bergmann Christian 106, 126, 135, 150, 183, 212

Beyer Janice M. 97
Bikos Lynette H. 107
Bishop George D. 94
Blanchflower David G. 67, 68, 131, 191
Blumenfeld Phyllis C. 69
Blustein David L. 68, 89
Bohdziewicz Piotr 25
Boni Michał 34
Bono Joyce E. 99
Borgia Dan 58, 60—62
Boswell Wendy R. 97
Boudreau John W. 97
Boudreau Pierre 91
Boyd Denise 51
Bozionelos Nikos 97
Brandstätter Hermann 61, 167
Bratko Denis 97, 129, 207
Bretz Robert D. 97
Briscoe Jon P. 12, 21, 24, 26—28, 30, 31, 103, 214, 229
Brooks Linda 20
Brown Steven D. 20, 231
Brzezińska Anna 59, 130, 140
Brzeziński Jerzy 140
Burke Andrew E. 61
Burke Lisa A. 97, 129, 207
Burnstein Eugene 111, 114, 115, 130, 232
Bynum Dana 89, 90

C

Cable Daniel M. 97
Campbell John P. 62
Cannon Elizabeth 107
Caprara Glan V. 60, 130
Carsrud Alan L. 59

Caspi Avshalom 109
 Cattell Raymond B. 96
 Chamorro-Premuzic Tomas 97, 129, 207
 Chandler Dawn E. 26, 27
 Chen Chao C. 18
 Cherkas Lynn 60
 Chickering Arthur 51
 Chikovani Ketevan 73, 74
 Chirkowska-Smolak Teresa 70
 Chodkiewicz Jan 45, 46
 Churchill Neil C. 59
 Cieślak Roman 102
 Clark Lee A. 98
 Close Wendy 68
 Connolly James J. 98
 Cooper Cary L. 108, 130
 Cooper Harris 98
 Correll Shelley J. 67, 131
 Costa Paul T. 81, 95—99, 126, 128, 129, 135, 149, 207, 210, 211
 Cothran Donetta J. 68
 Cotton Lynyonne 89, 90
 Cox Charles J. 108, 130
 Cramer Stanley H. 20, 85
 Crant J. Michael 29
 Creamer Elizabeth 87, 126
 Creed Peter A. 107
 Cromie Stanley 67
 Cwalina Wojciech 134, 216, 218
 Czarnik Szymon 64, 67
 Czarnota-Bojarska Joanna 103, 106
 Czerwińska-Jasiewicz Maria 10, 83

D

Danilewicz Wioletta 32
 Davis-Blake Alison 98
 Davis-Kean Pamela E. 107
 Dębowska Olga 33
 DeFillipi Robert J. 24, 26
 DeLong Thomas J. 93
 DeMuth Rolf L. 214
 DeNeve Kristina M. 98
 DeRidder Lawrence M. 132
 Derr C. Brooklyn 104
 Diec Agata 106
 Diener Ed 98

Dobrowolska Danuta 101—103, 105, 118
 Domański Stanisław R. 39, 40
 Douglas Evan J. 62
 Drózd Elżbieta 88, 89
 Drucker Peter F. 60, 62
 Dryll Elżbieta 88, 90, 132
 Duckworth Kathryn 59, 68
 Dunaj Agnieszka 92

E

Eber Herbert W. 96
 Eby Lilian T. 26
 Eccles Jacquelynne S. 10, 67, 107
 Elder Glen H. 109
 Eliaś Andrzej 111, 130
 Emmons Robert A. 98
 Ennis Catherine D. 68
 Entin Elliot E. 20
 Erdheim Jesse 99
 Evans David S. 64

F

Fabjański Marcin 19, 83
 Falkowski Andrzej 216
 Farris George F. 18
 Feather Norman 99
 Fischer Ann R. 98
 FitzRoy Felix R. 61
 Folger Robert 61
 Folkman Susan 43
 Ford Cameron M. 18
 Fraboni Maryann 61
 Fredricks Jennifer A. 69
 Freeman Richard B. 52
 Frese Michael 60, 92, 109, 130, 192
 Fujita Frank 98

G

Gardner Howard 90
 Gattiker Urs E. 97
 Gaul Marek 216, 218
 Gerhardt Megan W. 99
 Giddens Anthony 19
 Giermanowska Ewa 118
 Gliszczyńska Xymena 105
 Gmerek Tomasz 52

Goldberg Lewis R. 210, 225, 231
 Gottfredson Linda S. 107, 181
 Gould Sam 93
 Gray Elizabeth K. 129
 Grela Leon 58
 Griffin Ricky W. 58, 213
 Grodzicki Jacek 39, 50, 130
 Gryzik Agnieszka 65
 Guichard Jean 18, 88, 92—94, 99, 100, 103

H

Haase Richard 68
 Hackett Gail 231
 Hall Douglas T. 12, 21, 24, 26—28, 30, 31, 103, 214, 229
 Hannover Bettina 109
 Harrison Brooke C. 87
 Heising Angela 24
 Heller Daniel 97, 98
 Hendin Holly M. 140
 Herr Edwin L. 20, 85
 Heszen-Niejodek Irena 110
 Higgins Chad 97, 129, 225
 Hobfoll Stevan E. 43, 44
 Hogan John 96
 Holland Brent 96
 Holland John L. 77, 93, 95, 101, 105, 125, 183, 192, 231
 Hormozi Amir M. 69
 Hornowska Elżbieta 87
 Howard Kimberly A. 68
 Hurlock Elisabeth B. 88, 89
 Huteau Michael 18, 88, 92—94, 99, 100, 103

I

Igbaria Magid 93
 Ilies Remus 97—99
 Inkson Kerr 24

J

Jackowska Ewa 90
 Jackson Janice 68
 Jahoda Marie 101, 118
 Janiszowska Irena 88, 89
 Jarmuż Sławomir 95

Jaskolka Gabriel 97
 Jelonek Magdalena 56, 65
 Jepsen David A. 10, 132
 Jezior Jagoda 105, 106
 John Oliver P. 210
 Johnson Monica K. 10, 126
 Judge Timothy A. 96—99, 129, 167, 225

K

Kammeyer-Mueller John D. 97
 Kania Iwona 104
 Kasprzak Elżbieta 129, 207
 Kasscieh Sulejman K. 93
 Keller Briana K. 87, 226
 Kenny Maureen 68
 Kerckhoff Alan C. 230
 Ketterson Timothy U. 89
 Kim Philip F. 68
 King Gillian A. 129, 225
 Klimek Lilianna 10
 Klonowicz Tatiana 102
 Knight Peter 22
 Kobasa Suzanne C. 94
 Kocór Marcin 72
 Koczerga Maciej 181
 Kołodziej Edward 32
 Kołodziej Sabina 59
 Konarski Stanisław 37
 Konefał Konrad 230
 Kopycińska Danuta 233
 Kornhaber Mindy L. 90
 Kosel Zofia 88
 Kossowska Małgorzata 81, 110
 Kotrlik Joe W. 87
 Kourilsky Marilyn L. 67, 181
 Koźielecki Józef 79, 82, 83
 Kożusznik Barbara 47
 Kraimer Maria L. 29, 97
 Kram Kathy E. 26, 27
 Kristof Amy L. 60
 Król Dorota 111, 113, 114
 Król Grzegorz 111, 113, 114
 Król Małgorzata 41
 Krueger Noris F. 59
 Kruger Helga 230
 Krzeszowska Bożena 91

L

Lamb Ray 84
Lanthaler Werner 21, 24
Larsen Randall J. 98
Larwood Laurie 97
Laughlin Anne 87
Lazarus Richard S. 43
Ledzińska Maria 81
Lee Soyoung 126
Leighton Linda S. 64
Lent Robert W. 231
Leontiew Aleksiej N. 94
Leszkowicz-Baczyńska Żyvia 56, 58
Lewis Virginia L. 59
Liberska Hanna 10, 89
Lingl Andreas 98
Loughead Teri A. 54, 89, 126, 132
Lupart Judy L. 107

Ł

Łada Marta 103, 106
Łaguna Mariola 129, 181, 230
Łobocki Józef 230
Łukaszewski Wiesław 125

M

Machowski Andrzej 216, 218
Madhere Serge 89, 90
Magnus Keith 98
Makin Peter J. 108, 130
Marciniak Stefan 39
Markman Gideon 60
Markowski Krzysztof 230
Marszał-Wiśniewska Magdalena 125
Maslow Abraham 101
Maczak Anna 109, 110
Matusiak Krzysztof 65
Mau Wei-Cheng 107
Mazak Maciej 92
Mażewska Marzena 65
Mądrzycki Tadeusz 94, 99, 100, 110
McClelland David 59, 60, 94
McCrae Robert R. 81, 95—99, 126, 128, 129, 135, 149, 207, 210, 211
McGuire William J. 27
McWhirter Ellen H. 107, 181

Mello Zena R. 10, 107, 181, 191, 231
Melosik Zbyszko 41, 42, 49, 50, 53, 54
Meszaros Peggy S. 126
Middleton Eric B. 54, 89, 126, 132
Mikuła Bogusz 39
Mirvis Philip H. 26, 27, 229
Miś Alicja 10, 19—21, 101, 229
Mortimer Jeylan T. 128, 230
Moss Jonathan E. 26, 27, 229
Mount Michael K. 96—98, 129, 167, 207, 225
Mudyń Krzysztof 45, 46
Muszyńska Ewa 90

N

Nęcka Edward 81
Nicolaou Nicos 60
Niklewicz-Pijaczyńska Małgorzata 39
Noeth Richard J. 10
Nolan Michael A. 61
Nosal Czesław S. 109
Nuttin Joseph 94

O

Obuchowski Kazimierz 103
Okoń Wincenty 100
Oleksyn Tadeusz 48, 55, 71
Onoyase Anna 210, 231
Onoyase Dickson 210, 231
Ophem Hans 61
Organ Dennis W. 98
Orhan Murriel 69
Ostendorf Fritz 95
Oswald Andrew J. 68
Otto Luther B. 87

P

Paluchowski Władysław 87
Paris Alison H. 69
Parsons Frank 17, 83, 93, 231
Pascarella Ernest 51
Passeron Jean-Claude C. 91
Pastorelli Concetta 60, 130
Paszowska-Rogacz Anna 23, 62, 84, 93, 104
Patton Wendy 107
Paunonen Sampo V. 129, 225
Pavot William 98

Pawłowska-Salińska Katarzyna 11, 233
 Penick Nell I. 132
 Penley Larry 93
 Perry Justin C. 68
 Pervin Lawrence A. 210
 Pfeffer Jeffrey 98
 Piątkowska Marta 233
 Pietrański Zbigniew 101
 Piorunek Magdalena 10, 230
 Plopa Mieczysław 225
 Pocztowski Aleksy 35, 39
 Pokorski Mieczysław 88, 89
 Portes Alejandro 91
 Pospiszył Kazimierz 225
 Potocka-Hoser Anna 140
 Powell Arnold 109
 Praag Mirjam C. 61
 Pucetti Mark C. 94

R

Rachalska Wanda 88
 Raskin Patricia M. 109
 Ratajczak Zofia 43, 60, 75, 94
 Raynor Joel O. 20
 Reilly Michael D. 59
 Reinhold Barbara B. 103
 Reisser Linda 51
 Rifkin Jeremy 18, 92
 Robbins Aleksandra 119
 Roberts Brent W. 210, 231
 Robins Richard W. 140, 210, 231
 Roe Anne 87—89
 Rokeach Milton 99, 101
 Rossiter John R. 140
 Roth Philip L. 97
 Rothstein Mitchell G. 129, 225
 Rotter Julian B. 94
 Rousseau Denise M. 24, 26
 Royce Joseph R. 109
 Roźnowski Bohdan 230
 Rush James C. 129, 225
 Russell Alan 87

S

Saebel Judith 87
 Saks Zrnka 97, 129, 207

Saltstone Robert 61
 Scheine Edgar H. 103, 125
 Schippmann Jeffrey S. 97
 Schoenfeld Jerry 59—62
 Schoon Ingrid 59, 68, 231
 Schultz Duane P. 92
 Schultz Sydney E. 92
 Schultz Theodore W. 39
 Schumpeter Joseph 59, 62
 Scott Don 69
 Scott Linda R. 60
 Segal Gerry 58, 60—62
 Seibert Scott E. 29, 60, 61, 97, 129, 167, 191, 207, 210, 231
 Seifert Karl H. 106, 126, 135, 150, 183, 212
 Sexton Donald L. 66
 Shane Scott 60, 61, 68
 Shaver Kelly G. 59
 Shepherd Dean A. 62
 Siarkiewicz Małgorzata 111, 113, 130, 135, 136
 Siciński Andrzej 109
 Sikorski Wiesław 10, 89, 92
 Silver Milton 93
 Simpkins Sandra D. 107
 Skarżyńska Krystyna 88, 107, 226
 Smith Adam 39
 Smoleńska Zofia 10
 Solberg Scott V. 68
 Spector Tim D. 60
 Stachowska Sylwia 34
 Staff Jeremy 128
 Stasiła-Sieradzka Marta 106
 Stawasz Edward 65
 Stewart Judith 109
 Strelau Jan 95, 109, 110, 135, 136
 Strykowska Maria 18, 24, 60, 69, 92
 Strzebońska Anna 72
 Subich Linda M. 98
 Suchar Marek 77, 101
 Sullivan Sherry E. 26
 Super Donald E. 17—20, 77, 100, 101, 117, 125, 135, 229, 231
 Switzer Freud S. 97
 Szafraniec Krystyna 34
 Szajek Stanisław 88

Szczepaniak Piotr 95, 135, 136
 Szczupiał Bernadeta 91
 Szmidt Joanna 59, 130
 Sztompka Piotr 91
 Sztumski Wiesław 9, 10, 19, 114
 Szymański Mirosław 109

Ś

Śliwińska Magdalena 95, 135, 136

T

Tatsuoka Maurice M. 96
 Taylor John G. 68
 Telfer Jo A. 107
 Terenzini Patrick 51
 Terman Lewis 90
 Thebaud Sarah 67
 Thoresen Carl J. 97, 129, 225
 Timmerman Thomas A. 61
 Timmons Jeffrey A. 60
 Timoszyk-Tomczak Celina 79, 80
 Tokar David M. 98
 Tomaszewska Zofia 10
 Tomaszewski Tadeusz 9, 11, 12, 75—77,
 79, 94, 99, 110, 224, 231
 Trice Harrison M. 97
 Trzesniewski Kali H. 140
 Turek Konrad 64, 67
 Turley Ruth N. 226
 Turska Elżbieta 18, 24, 89, 92, 94, 106, 130
 Tyszkiewicz Tadeusz 60

U

Uusitalo Roope 68

V

Vinchur Andrew I. 97
 Viswesvaran Chokalingan 98
 Vuolo Mike 128

W

Wachowiak Joanna 22
 Wachowska Małgorzata 39
 Wake Warren K. 90

Walstad William B. 67, 181
 Wang Mo 99
 Warr Peter B. 102, 118
 Watson David 98, 129
 Welch Anthony R. 54
 Whiston Susan C. 87, 226
 Wiatrowski Zygmunt 101, 105, 107
 Wieczorkowska Grażyna 111, 113—115,
 130, 135, 136, 225, 232
 Wieczorkowska-Nejtardt Grażyna 111,
 113, 224
 Wieczorkowska-Siarkiewicz Grażyna 12,
 13, 81, 95, 109—114, 126, 128, 152,
 153, 160, 168, 176, 184, 192, 200, 207,
 211, 212, 224, 231
 Wigfield Alan 10
 Wilner Abby 119
 Witt Lawrence A. 97, 129, 207
 Wojtasik Bożena 88, 126, 132
 Wolińska Jolanta M. 89
 Wooten Kevin C. 61
 Worrell Frank C. 107
 Wrześniewski Kazimierz 80, 110

Y

Yankelovich Daniel 118
 Yorke Mantz 22

Z

Zadroga Aneta 233
 Zaleski Zbigniew 11, 12, 75, 79, 94, 159,
 231
 Zalewska Anna 100, 101, 106, 135, 136,
 141
 Zawadzki Bogdan 95, 135, 136
 Zawistowska Alicja 91, 132
 Zbierowski Przemysław 181
 Zhao Hao 60, 61, 129, 167, 191, 207,
 210, 231
 Zickar Michael J. 99
 Zielińska Maria 56, 58
 Ziółkowska Beata 117
 Ziółkowski Marek 43
 Zugmann Johanna 21, 24

Elżbieta Turska

The career capital of young people Conditions and consequences

S u m m a r y

The very work is devoted to the issue of career. The empirical studies conducted within their frames cover young people, namely students on a pre-professional stage of getting ready for entering the job market. The stage in question is one of decisive moments in career as it finishes a long-lasting period of collecting resources enabling an individual to take up a professional activity. The main question the answer to was looked for is on the ways of preparing young people for entering the job market.

The theoretical assumption accept a hypothesis that in order to increase the chances of success when entering the job market and gain a satisfactory job there one should collect an accurate career capital in the pre-professional period.

The very work consists of two main parts: the first part is theoretical while the second is methodological-empirical.

The theoretical part presents selected problems connected with the issue of a professional career that form particular theoretical frames for the construction of my own research model. It shows conditions, mainly globalizing ones that led to the necessity of moving from the process of taking a decision on the profession choice to planning the development of career and beginning of collecting its capital to a substantial extent even before entering the job market in today's reality. Next theoretical chapters present a conception of the career capital by Augustyn Bańka. The process of collecting the career capital was illustrated in the context of a general theory of human action by Tadeusz Tomaszewski, and theory of intentional behaviour by Zbigniew Zaleski. Factors connected with professional choices taken into account in my own research model were discussed.

The empirical studies conducted had two main aims: the first one was to establish which internal and external factors are tightly connected with collecting the career capital by young people (educational capital, capital of professional experience, capital of student enterprise and linguistic capital) while the second was to define a regulative role of collected career capitals in terms of the sample further professional intentions. Personal factors taken into consideration are personality features in the model of the Great Five, professional values, a style of activity in the conception by Grażyna Wieczorkowska-Siarkiewicz (1992), and changeable socio-demographic ones such as sex, age, and marital status. External factors included parents' education, material situation and the sense of financial dependence of the sample.

The research showed that generally young women and men prepare for their future professional career in a similar way. A professional activity taken up by an

276 individual is determined to some extent by him/her as well as personality features. What was most visible was a positive relationship between collecting the career capital and conscientiousness as well as openness for experience, and a negative relationship with neuroticism.

An important predictor of collecting the career capital under investigation was a style of activity in question: a bigger capital is definitely connected with a dividing style which has a bigger adaptation value under circumstances of uncertainty, a small number of options, and the lack of control over a situation. As a consequence, one can make a conclusion that the so called "division students" will deal with entering a job market and finding a job there more easily than "point ones".

The findings collected showed that professional values also play an important role in collecting given types of career capitals. On the one hand, young people investigated, irrespective of the type and quantity of the career capital expect a stable and safe job and good job conditions are vital for them. On the other, those who collected a bigger career capital value more such things as promotion, prestige, achievements, power, autonomy or intellectual stimulation.

A vital role in the process of preparing young people for entering the job market is played by parents' education. A higher level of education both parents have turned out to be an important predictor of investing into the enterprise capital. Father's higher level of education essentially predicts investing into the educational capital while mother's translates into a linguistic capital.

The research did not confirm the assumed correlation between a more affluent material situation and the process of collecting a bigger career capital. Thus, one should accept that currently both advantageous and disadvantageous material situation may to a similar extent motivate young people to take up various extra forms of activity increasing the chances of entering the job market while their education in schools.

The second part of the analysis looked for the relationship between the career capital collected and young people's expectations in terms of the job market and their further professional intentions. The results point to a regulative role of collected career capitals in the light of a further professional functioning of the sample. It turned out that the bigger the capital the sample has, the bigger their belief in entering the market easily and possibilities of success is. Also, the level of satisfaction with preparation for further career is higher and readiness for accepting a job offer incongruent with the study fields they graduated from, as well as job beyond the level of education is lower. The analyses conducted did not confirm an important relationship between the career capital collected by the sample with plans of opening their own business. However, people possessing a bigger linguistic capital more frequently declare their intention to realize their career abroad. The very data allow for predicting that currently taking a job abroad may be accidental in nature as those interested in this form of career definitely earlier collect the resources needed, including mainly linguistic resources.

The studies on the career capital collected by young people in the period of their higher school education presented in this book constitute a vital source of information on young people's behaviour on a pre-professional stage in their career, and also point to the need to continue these studies on the job market on the first stage of a professional career.

Эльжбета Турска

Капитал карьеры молодых людей Обусловленность и последствия

Р е з ю м е

Настоящая работа посвящена проблематике карьеры. Проведенные в ее рамках эмпирические исследования охватывают молодых людей, студентов на этапе допрофессиональной подготовки до момента вхождения на рынок труда. Этот этап является одним из переломных моментов в карьере, поскольку заканчивает длительный период накопления лицом ресурсов, позволяющих заняться профессиональной деятельностью. Основной вопрос, поиски ответа на который велись в настоящей монографии, касается подготовки молодых людей к появлению на трудовом рынке.

В теоретической части выдвигается тезис, согласно которому для того, чтобы увеличить шанс успеха при вхождении на рынок труда и возможность эффективного трудоустройства, в допрофессиональный период следует собрать соответствующий капитал карьеры.

Настоящая работа состоит из двух основных частей: первой теоретической и второй, методологическо-эмпирической.

В теоретической части представлены избранные вопросы, связанные с профессиональной проблематикой, которые создают определенные теоретические рамки для конструкции собственной модели исследования. В ней указываются причины, главным образом цивилизационные, которые привели к необходимости перехода в сегодняшней действительности от процесса принятия решения по выбору профессии к процессу планирования развития карьеры и начала накопления ее капитала в значительной степени еще до вхождения на рынок труда. В следующих главах теоретической части рассмотрены концепции капитала карьеры Августина Баньки. Процесс накопления капитала карьеры показан в контексте общей теории человеческой деятельности Тадеуша Томашевского, а также теории целевого поведения Збигнева Залеского. Обращается внимание на факторы, связанные с профессиональным выбором, которые были учтены в собственной модели исследования.

Проведенный эмпирический анализ преследовал две цели. Первая из них — это установление, какие внешние и внутренние факторы существенно связаны с собранным молодыми людьми капиталом карьеры (образовательным капиталом, капиталом профессионального опыта, капиталом студенческого предпринимательства, а также языковым капиталом). Вторая цель заключается в том, чтобы определить регулирующую роль собранного капитала карьеры в аспекте дальнейших профессиональных намерений исследованной группы молодежи.

жи. Принятые во внимание личные факторы — это черты индивидуальности в модели Большой Пятерки, профессиональные ценности, стиль активности в концепции Гражины Вечорковской-Сяркевич (1992), а также общественно-демографические показатели (пол, возраст и социальное положение). К внешним факторам относятся образование родителей, материальное положение, а также чувство финансовой независимости исследуемых.

Исследования показали, что в общей сложности похожим образом подготавливаются к своей будущей карьере молодые женщины и молодые мужчины. Профессиональная активность, которая свойственна человеку, определяется в какой-то степени его индивидуальностью и присущими личности чертами. Наиболее заметными оказались положительная связь накопления капитала карьеры с добросовестностью и открытостью на опыт, а также негативная связь с неврастениями.

Важным в области накопления капитала карьеры оказывается исследуемый стиль активности — более значительный капитал существенно связан со стилем поиска работы по смежным специальностям. Данный стиль ведет за собой большую ценность адаптации в условиях неуверенности, маленького выбора, отсутствия контроля ситуации. На основании этого можно прийти к выводу о том, что людям, которые ищут работу по смежным специальностям, будет легче выйти на трудовой рынок и трудоустроиться на нем, чем тем, которые хотят найти работу исключительно по своей вузовской специальности.

Собранные результаты исследования показали, что важное значение для накопления определенных видов капитала карьеры имеют также профессиональные ценности. С одной стороны, исследуемые молодые люди, независимо от вида и величины накопленного капитала карьеры, ожидают получения постоянной, безопасной работы. Заметную роль для них играют хорошие условия труда. С другой стороны, для лиц, которые собрали большой капитал карьеры, огромное значение имеют такие ценности, как продвижение по карьерной лестнице, престиж, достижения, власть, автономия и интеллектуальное стимулирование.

Значительную роль в процессе подготовки молодых людей к появлению на трудовом рынке играет образование родителей. Более высокий уровень образования обоих родителей оказался существенным фактором инвестиций в предпринимательский капитал. Высшее образование отца обуславливает инвестиции в образовательный капитал, а матери — в языковой капитал.

Исследования не подтвердили предполагаемой связи более высокого материального положения с накоплением большего капитала карьеры. Таким образом, следует принять, что в настоящее время как благоприятное, так и неблагоприятное материальное положение могут в похожей степени мотивировать молодых людей заниматься в период обучения в вузе разнообразными формами активности, увеличивающими шансы вхождения на рынок труда.

Во второй части анализа велись поиски связи накопленного капитала карьеры с ожиданиями исследуемых молодых людей по отношению к трудовому рынку, а также с их дальнейшими профессиональными намерениями. Полученные результаты исследований указывают на регулирующую роль накопленных видов капитала карьеры в области дальнейшего функционирования исследуемых. Оказалось, что чем большим капиталом обладают исследуемые, тем сильнее

их уверенность в более легкое вхождение на трудовой рынок и в возможности достижения на нем успеха. Выше также уровень их удовлетворения подготовкой к дальнейшей карьере и меньше готовность трудоустроиться на работу не по специальности, а также на работу ниже полученного уровня образования. Проведенный анализ не подтвердил существенной связи капитала карьеры с планами создания собственной фирмы, зато лица с большим языковым капиталом гораздо чаще говорят о планах сделать карьеру за границей. Эти данные позволяют предполагать, что в настоящее время трудоустройство за пределами Польши может иметь менее случайный характер, т.к. лица, заинтересованные этой формой карьеры, раньше собирают соответствующий опыт, в том числе языковой.

Проведенное и представленное в настоящей монографии исследование капитала карьеры, накопленного молодыми людьми в период обучения в вузе, является важным источником информации на тему их поведения на допрофессиональном этапе их карьеры, а также подтверждает необходимость продолжения этих исследований на трудовом рынке, на первом этапе профессиональной карьеры.

Redaktor Małgorzata Pogłódek
Projektant okładki Paulina Dubiel
Redaktor techniczny Barbara Arenhövel
Korektor Barbara Jagoda
Łamanie Edward Wilk

Copyright © 2014 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2269-8
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-030-3
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 17,5. Ark. wyd. 22,5.
Papier offset, kl. III, 90 g Cena 80 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Więcej o książce



CENA 80 ZŁ | ISSN 0208-6336
(+ VAT) | ISBN 978-83-226-2269-8